

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E  
A ADMINISTRAÇÃO DOS LICEUS  
(1836 - 1960)**

**VOLUME 1**

**JOSÉ JOÃO RAMOS PAZ BARROSO**



Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa  
para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação do  
PROF. DOUTOR ANTÓNIO NÓVOA.

**Lisboa 1993**

4624

Quando em 1982 iniciava, na Universidade de Bordéus, juntamente com outros bolseiros portugueses, a preparação da minha dissertação de D.E.A., o professor Jacques Wittwer, avisava-nos, paternalmente que "isto" de fazer uma tese é "uma navegação solitária" e que ele esperava que fizéssemos "navegação à vista", para não nos perdermos no mar desconhecido...

Embora achasse que a metáfora (e a realidade que ela acabou por retratar) só se justificavam devido ao conhecido "academismo" da tradição francesa dos estudos pós-graduados e que outras experiências muito mais colectivas se seguiriam, acabei por, alguns anos depois, reiniciar o ciclo do navegador solitário, às voltas com as minhas cartas de marear, tentando chegar ao porto do meu destino.

Confesso contudo que, desta vez, embora a tradição (já não francesa) continuasse a pesar, se tratou mais de uma busca do desafio que a navegação solitária representa e da necessidade de dar continuidade a alguns projectos que, por uma razão e por outra não foi possível partilhar no tempo certo.

Além disso, sabia que podia contar com bons ventos...

O Professor Albano Estrela que com a sua solidariedade pessoal e institucional ajudou a afastar-me de alguns escolhos;

O António Nóvoa que me pôs no rumo certo e cujo incentivo, exemplo e convivência intelectual foram decisivos para que concluísse esta travessia.

O Rui Canário que, com amizade e rigor, soube estar sempre presente nesta viagem, contribuindo com a sua leitura e comentários para tornar mais claro o meu texto.

Todos os meus amigos que durante estes anos se interessaram pelo meu trabalho e me estimularam a continuar.

Os meus colegas de Faculdade, e em particular os meus "vizinhos" Belmiro, Fernando, Rui, Natália, com quem partilhei a "solidão" das nossas viagens.

O Orlando que trocou horas de sono por serões informáticos.

A Ana Paula que com dedicação e competência deu forma ao meu texto.

Os responsáveis e técnicos do Arquivo Geral do Ministério da Educação que me facilitaram os meios necessários para trabalhar com os Relatórios dos Reitores.

Nem só de bons ventos foi feita esta viagem ... mas em todos os momentos, mesmo aqueles em que o mar parecia mais adverso, sabia que podia contar com o porto de abrigo que a RITA, a JOANA e a CRISTINA souberam ser.

## ÍNDICE

|  |               |
|--|---------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>11</b>     |
| 1. ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO ESTADO  | 13            |
| 2. A "CLASSE" - MODELO UNIFORME DE ESCOLARIZAÇÃO   | 18            |
| 3. DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA   | 28            |
| 4. UMA INVESTIGAÇÃO NO CRUZAMENTO DE VÁRIAS DISCIPLINAS  | 31            |
| 5. DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE E DO OBJECTO DE ESTUDO  | 35            |
| 6. OUTRAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS  | 42            |
| 7. PLANO DE REDACÇÃO   | 45            |
| <br>NOTAS  | <br>50        |
| <br><b>I PARTE</b>   | <br><b>55</b> |
| <br><b>Da Rigidez das Estruturas...</b>  |               |
| <b>Origem e evolução das estruturas formais da administração dos liceus (1836-1947)</b>                        |               |
| <br><b>CAPÍTULO 1</b>  | <br><b>57</b> |
| <br><b>Dos Modos de Ensinar os Alunos, aos Modos de Organizar a Escola. Gênese da Escola Primária Pública.</b> |               |
| 1. A ESCOLA E OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA   | 61            |
| 2. A QUERELA DOS MODOS DE ENSINO   | 67            |
| 3. O ENSINO INDIVIDUAL COMO PARADIGMA DE REFERÊNCIA  | 72            |
| 4. O ENSINO MÚTUO  | 78            |
| 4.1. O ensino mútuo na continuidade dos processos de graduação do ensino                                       | 79            |
| 4.2. Ordem e regularidade na organização pedagógica  | 85            |
| 4.3. Uma organização pragmática e utilitarista   | 87            |
| 4.4. Críticas ao ensino mútuo  | 91            |
| 4.5. Contribuição do ensino mútuo para a consolidação de um modo de organização pedagógica                     | 94            |
| 5. A ESCOLA GRADUADA   | 97            |
| 5.1. Institucionalização do ensino simultâneo  | 98            |
| 5.2. A classe como "módulo" da organização escolar   | 99            |



|  |     |
|--|-----|
| 5.3. Como dividir o trabalho dos professores   | 106 |
| 5.4. Da organização pedagógica à organização administrativa                          | 109 |
| 5.5. A crise da escola graduada  | 112 |
| 6. SÍNTESE FINAL SOBRE A GÊNESE DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA | 115 |

|       |     |
|-------|-----|
| NOTAS | 119 |
|-------|-----|

## **CAPÍTULO 2** 125

### **Entre o "Colégio" e as "Aulas" as "Classes" e as "Disciplinas"** **Gênese da Organização Pedagógica do Liceu**

|  |     |
|--|-----|
| 1. ENTRE O "COLÉGIO" E AS "AULAS"                                    | 128 |
| 1.1. Os colégios   | 129 |
| 1.2. As aulas  | 140 |
| 2. ENTRE AS "AULAS" E O "LICEU"                                      | 156 |
| 2.1. O liceu das "disciplinas"                                       | 157 |
| 2.2. O liceu das "classes"   | 163 |
| 3. ENTRE AS "CLASSES" E AS "DISCIPLINAS"                             | 171 |
| 3.1. As primeiras reacções à reforma de Jaime Moniz                  | 171 |
| 3.2. Dificuldades na execução do regime de classes                   | 175 |
| 3.3. A prática do ensino em classe                                   | 186 |
| 4. SÍNTESE FINAL SOBRE A EVOLUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO LICEU | 197 |

|       |     |
|-------|-----|
| NOTAS | 202 |
|-------|-----|

## **CAPÍTULO 3** 213

### **Gênese e Evolução da Administração dos Liceus (1836-1947)**

|  |     |
|--|-----|
| 1. A ADMINISTRAÇÃO DOS LICEUS ANTES DA REFORMA DE JAIME MONIZ (1894/1895)                    | 218 |
| 1.1. Os órgãos e suas funções - evolução do quadro-legal                                     | 218 |
| 1.2. O processo de nomeação do reitor - uma questão estruturante da administração dos liceus | 227 |
| 1.3. Em síntese  | 233 |
| 2. A ADMINISTRAÇÃO DOS LICEUS ENTRE 1894/95 E 1936-1947                                      | 237 |
| 2.1. A reforma de Jaime Moniz (1894/95):<br>Uma administração para o liceu de "classes"      | 238 |

|  |                  |
|--|------------------|
| 2.2. O processo de nomeação dos reitores   | 245              |
| - Ser ou não ser professor, eis a questão  |                  |
| - Entre a confiança do governo e a confiança dos colegas   |                  |
| - Um professor do quadro ou um estranho ao corpo docente   |                  |
| 2.3. Competências e funções do reitor  | <sup>a</sup> 271 |
| 2.4. O Conselho escolar e as suas competências   | 293              |
| 2.5. A direcção das classes  | 300              |
| 2.6. O liceu e a Administração Central   | 308              |
| - A problemática da centralização/descentralização   |                  |
| - Estrutura da administração central e participação dos professores  |                  |
| - A autonomia dos liceus (o caso particular da administração económico-financeira)                             |                  |
| 2.7. A relação entre o liceu e as famílias dos alunos  | 332              |
| 2.8. "A participação dos estudantes na administração escolar"  | 342              |
| NOTAS  | 350              |
| <br><b>CAPÍTULO 4</b>  | <br><b>361</b>   |
| <b>Para uma Interpretação Teórica da Evolução da Administração do Liceu (1836 a 1936-1947)</b>                 |                  |
| 1. O LICEU QUE ORGANIZAÇÃO?  | 365              |
| 1.1. A evolução das teorias das organizações educativas  | 365              |
| 1.2. Síntese sobre a génese da organização escolar   | 368              |
| 1.3. O liceu (entre 1836 e 1947) era uma organização burocrática?  | 373              |
| - Estrutura mecânica / estrutura orgânica  |                  |
| - Burocracia / profissionalismo  |                  |
| 1.4. Em síntese  | 385              |
| 2. A ADMINISTRAÇÃO DO LICEU E SUA EVOLUÇÃO   | 388              |
| 2.1. O conceito de administração   | 388              |
| 2.2. As teorias da administração educacional   | 405              |
| 2.3. Perspectivas teóricas subjacentes à evolução da administração dos liceus, em Portugal (entre 1836 e 1947) | 426              |
| 3. AS CONFIGURAÇÕES LEGAIS DOS LICEUS E SEUS FACTORES CONDICIONANTES   | 447              |
| 3.1. As organizações "segundo" Mintzberg   | 448              |
| 3.2. O liceu entre a "burocracia mecanicista" e a "burocracia profissional"                                    | 455              |
| 3.3. Factores que influenciaram a configuração formal da organização e administração do liceu                  | 469              |
| 3.4. Conclusão   | 476              |
| NOTAS  | 483              |

|   |            |
|---|------------|
| <b>II PARTE</b>   | <b>497</b> |
| <b>Entre as Normas e as Circunstâncias...</b>   |            |
| <b>A Administração e a Organização Pedagógica dos Liceus Vistas Através dos Relatórios dos Reitores (1935 a 1960)</b> |            |
| <b>Introdução à II Parte</b>  | <b>499</b> |
| 1. CARACTERÍSTICAS DOS RELATÓRIOS ANUAIS DOS REITORES   | 499        |
| 2. A "DESCOBERTA" DO CORPUS DOCUMENTAL EM ESTUDO  | 502        |
| 3. O RELATÓRIO COMO MEMÓRIA E INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA  | 508        |
| 4. METODOLOGIA UTILIZADA NA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS  | 510        |
| <b>CAPÍTULO 5</b>   | <b>513</b> |
| <b>A Política Educativa do Estado Novo e a Organização do Liceu (1936-1960)</b>                                       |            |
| 1. A OBSTRUÇÃO DA PROCURA DO ENSINO LICEAL OFICIAL  | 516        |
| 2. A REABILITAÇÃO DOS EXAMES  | 532        |
| 3. PARA QUE SERVE O LICEU?  | 539        |
| 4. A IDEOLOGIZAÇÃO DO LICEU   | 549        |
| NOTAS   | 573        |
| <b>CAPÍTULO 6</b>   | <b>581</b> |
| <b>A Gestão do Tempo, dos Espaços, dos Agrupamentos e a Conexão do Ensino</b>   |            |
| 1. A GESTÃO DO TEMPO, DOS ESPAÇOS E DOS AGRUPAMENTOS  | 584        |
| 1.1. A "engenharia" dos horários  | 584        |
| 1.2. A organização das turmas   | 595        |
| 1.3. A gestão dos espaços   | 609        |
| 2. A COORDENAÇÃO DOS PROFESSORES E A CONEXÃO DO ENSINO  | 613        |
| 2.1. A coordenação e o "regime de classes"  | 614        |
| 2.2. Modalidades de coordenação   | 618        |
| 2.3. A divisão do trabalho docente: entre a conexão do ensino e a especialização do saber                             | 632        |
| NOTAS   | 638        |

|   |                |
|---|----------------|
| <b>CAPÍTULO 7</b>   | <b>643</b>     |
| <b>Os Reitores - entre o "Administrador" e o "Profissional"</b> |                |
| 1. PERFIS PROFISSIONAIS DOS REITORES                            | 648            |
| 2. OS REITORES E AS SUAS FUNÇÕES                                | 655            |
| 2.1. Domínio administrativo e financeiro                        | 662            |
| 2.2. Domínio pedagógico e educativo                             | 672            |
| 2.2.1. Controlo sobre o rendimento do ensino                    | 673            |
| 2.2.2. A organização das "salas de estudo"                      | 682            |
| 2.2.3. Definição e controlo da disciplina                       | 692            |
| 2.3. As relações internas                                       | 703            |
| 2.4. As relações externas                                       | 709            |
| 3. O REITOR - UM "PROFISSIONAL COMO ADMINISTRADOR"              | 718            |
| NOTAS   | 724            |
| <br><b>EPÍLOGO</b>  | <br><b>729</b> |
| <br><b>FONTES E BIBLIOGRAFIA</b>                                | <br><b>739</b> |
| <br><b>ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS</b>                          | <br><b>777</b> |

## INTRODUÇÃO

## 1. ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO ESTADO

O processo de escolarização desenvolvido no Ocidente europeu a partir dos meados do século XVIII, com a criação de um ensino elementar obrigatório, e a posterior institucionalização de um ensino secundário público, progressivamente autonomizado do ensino universitário, constitui o elemento chave da caracterização do pensamento político educativo moderno quer numa perspectiva quantitativa (extensão do fenómeno educativo), quer qualitativa (organização pedagógica e transformação dos métodos e conteúdos). ( Ver a este propósito, Viñao, 1982).

Na origem deste processo de escolarização encontram-se múltiplos factores (que variam de país para país) e cuja relevância varia em função das diferentes perspectivas com que têm sido estudados: razões militares (Prússia e França); solidificação da unidade nacional (Estados Unidos); proselitismo religioso (nos países que aderiram à Reforma); expulsão dos jesuítas (Rússia, Portugal, França, Espanha, Áustria); industrialização e urbanismo (nos países do Norte e Centro da Europa); condições político-administrativas propícias (como foi o caso de Portugal, primeiro com Pombal e depois com a Revolução liberal, e em Espanha, com a "normalização" que se seguiu à revolução liberal); "espírito das luzes"; ideologia liberal; articulação com o processo de formação do Estado. (Cf. entre outros, Durkheim, 1938; Cipolla, 1970; Viñao, 1982; Petitat, 1982; Nóvoa, 1987; Green, 1990).

Andy Green (1990) na sua análise comparada sobre as relações entre a Educação e o Estado na Inglaterra, França e Estados Unidos, considera que este processo de escolarização está intimamente ligado à formação de um sistema nacional de educação que se desenvolve na Europa e nos Estados Unidos, a partir do início do século XIX: « A

*forma clássica do sistema de educação pública, com o financiamento e regulação das escolas pelo Estado e uma elaborada burocracia administrativa, ocorreu primeiro no Continente [europeu], de uma maneira notável nos estados alemães, na França, Holanda e Suíça. Todos estes países tinham estabelecido a forma básica do seu sistema público por volta da década de 30 do século XIX, apesar de em França a frequência plena só ter sido atingida cerca de 50 anos mais tarde. Os estados do Norte dos Estados Unidos desenvolvem o seu sistema educativo, de acordo com o seu desenho mais descentralizado, no período entre 1830 e a Guerra Civil [1860]. A Inglaterra, os Estados do sudoeste europeu e o sul dos E.U.A. foram bastante mais devagar, em particular a Inglaterra em que o atraso no completo estabelecimento de um sistema público integrado se prolongou até ao século seguinte.» (p.3)*

Com a criação deste sistema público de educação, a escola surge como uma instituição formal destinada à socialização dos jovens, à manutenção da ordem social e à promoção do desenvolvimento. *«A criação de instituições deste tipo unicamente devotadas à educação e envolvendo um monopólio putativo da aprendizagem formal e da formação para diversas ocupações, assinala uma revolução no conceito e formas de educação e a transformação nas relações entre escolarização, sociedade e o Estado. A educação não se torna só, num fenómeno de massas; mas torna-se também numa dimensão essencial da organização social.»* (Green, 1990, p. 2).

Como Petitat (1982) largamente demonstrou, o nascimento destes sistemas escolares do Estado insere-se numa longa evolução cujas etapas principais no Ocidente medieval e moderno são: pequenas escolas religiosas e sociedade feudal; escolas urbanas e corporativas e renascimento urbano; início da generalização da escrita e nítida distinção das culturas escolares segundo as "classes" sociais; revolução industrial, eliminação do predomínio rural, urbanização e centralização política: generalização da escrita e nascimento dos sistemas escolares do Estado.

A emergência de sistemas escolares do Estado é, assim, "preparada" pelas características que a gestão escolar adoptou no Antigo Regime, com os "colégios" (jesuítas e protestantes) e com as "escolas de caridade", em que se passa de uma estrutura corporativa, nas escolas medievais, para uma estrutura centralizada que elimina a autonomia dos regentes dos colégios e os corpos estudantis: *«Esta mutação na gestão escolar das novas gerações produz e reproduz ao mesmo tempo mutações características nas concepções do tempo, nas atitudes em relação às novas gerações, e nos princípios da gestão estatal em geral. Esta última marginaliza de maneira característica os corpos*

*intermediários que servem de contrapesos activos à centralização e arbitrário do Estado monárquico.»* (Petitat, 1982, p. 328)

Esta ligação entre escolarização e a formação do Estado moderno (1) que António Nóvoa (1987, no caso do ensino primário em Portugal), Viñao (1982, no caso do ensino secundário em Espanha), André Petitat (1982, em particular na França e Suíça) e Andy Green (1990, para o caso da Alemanha, da França, da Inglaterra e Estados Unidos), entre outros, puseram claramente em evidência, explica o carácter centralizador (com variantes importantes no caso da Inglaterra e Estados Unidos) que está na origem da constituição de um aparelho administrativo específico para o ensino estatal.

Como diz Petitat (1982): *«Paradoxalmente, por razões de reprodução económica e ideológica, a revolução industrial em regime de "laisser-faire" implica um sistema de ensino estatal. A ascensão dos Estados Nação e a tendência à secularização da vida social constituem duas outras condições favoráveis à designação do Estado como instância educativa.*

*A poderosa renovação do pensamento pedagógico na segunda metade do século XVIII está impregnada pela ideia de Estado. A estatização supõe uma certa centralização, uma abordagem global dos problemas educativos. Numerosos planos de reforma formulam propostas de instrução pública que cobrem o conjunto dos graus de ensino. Esta abordagem globalizante opõe-se às abordagens parcelares do Antigo Regime, que reflectem a dispersão das instâncias educativas. (...)*

*Esta globalização dos problemas de ensino, a insistência nas relações entre a instrução pública e os aspectos socio-políticos e económicos da nação, antecipam uma transformação capital provocada pela estatização: esta modifica em profundidade a própria dinâmica das reformas escolares focalizando intervenções políticas ao nível do Estado central. O Estado deve pronunciar-se sobre os programas e os métodos, sobre os tipos de estabelecimentos e a sua relação com a divisão do trabalho. Ele é forçado a legitimar escolhas de que ele assume a inteira responsabilidade. Assiste-se à elaboração de políticas educativas gerais. Partidos, Igrejas e grupos de pressão diversos medem forças, permanentemente, sobre estas questões.»* (pp. 228-229)

De igual modo Viñao (1982) termina o seu estudo sobre *«Política e educação nas origens da Espanha contemporânea»* concluindo que *«O processo de expansão da educação secundária estatal que teve lugar no segundo terço do século XIX, realizou-se utilizando o modelo organizativo centralista.»* (p. 478) E sintetiza deste modo as razões de



tal facto: «Tendo em conta tudo o que foi dito e situando-nos no momento histórico em que nasce o sistema educativo liberal, parece dificilmente defensável a opção descentralizadora, já que, sem o impulso inicial desde o poder central, a operação de criar "ex novo" uma organização educativa só teria tido êxito em certas localidades, muito limitadas (...). O modo centralizado oferecia, naquele momento, as vantagens da coordenação, efectividade, rapidez na actuação e possibilidade de chegar até zonas pouco motivadas pelos objectivos pretendidos.» (p.484)

Esta relação entre escolarização e centralismo que marca de maneira indelével a constituição dos sistemas escolares estatais, a partir dos finais do século XVIII, é visível igualmente na Inglaterra (pela negativa) e explica o atraso que o desenvolvimento da educação teve neste país (no século XIX), apesar do seu pioneirismo industrial. (2)

Num extenso e original estudo que Andy Green dedicou à emergência dos sistemas estatais de ensino e sua articulação com o desenvolvimento do Estado-nação na França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos é possível concluir que uma das razões essenciais que explica o atraso da Inglaterra no desenvolvimento de um sistema de educação tem que ver com o próprio processo de formação do Estado neste país, e com o apagado papel do poder central: «A educação de massas não nasce espontaneamente da procura popular ou unicamente das forças do mercado. Ela é em grande medida organizada a partir de cima pelo Estado. (...) Em comparação com outros estados, a educação em Inglaterra não era adequada e isto parece estar ligado ao lento desenvolvimento da intervenção do Estado na educação.» (Green, 1990, p. 308)

Segundo Green (1990) existem três factores históricos que estão particularmente associados com o processo da formação do Estado: um tem que ver com a existência de ameaças militares externas, ou conflitos territoriais, que geraram respostas nacionalistas veementes, e acções deliberadas para reforçar o aparelho estatal; outro tem que ver com a existência de transformações internas resultantes de uma revolução, como em França, ou do êxito das lutas de independência nacional, como foi o caso dos E.U.A., e a necessidade subsequente de reconstrução nacional; por último, as situações em que as nações se envolvem em programas de reformas lideradas pelo Estado para escaparem a um relativo subdesenvolvimento económico.

Para Green, estes fenómenos que estão na origem dos processos de formação do Estado moderno, estão igualmente ligados com o desenvolvimento dos sistemas escolares nacionais. É isso que explica que «quanto mais centralizados forem os Estados mais

*centralizadas são as burocracias educacionais, e que quanto mais liberais forem os Estados, como os E.U.A., mais descentralizados são os sistemas que eles criam. (...) Uma burocracia centralizada está melhor colocada para montar um sistema educativo em que as diferentes partes estão ligadas de uma maneira mais sistemática com o todo. Isto leva a promover um sistema nacional de exames, um sistema organizado de formação de professores e políticas curriculares que articulam as várias partes.»(p. 311)*

Desta breve síntese sobre a emergência dos sistemas escolares nos países do Ocidente Europeu, a partir de meados do século XVIII é possível extrair algumas das razões que explicam, para lá de múltiplas diferenças de "timing" e de forma que existem, as profundas semelhanças (em especial estruturais) quanto à sua organização.

**Em primeiro lugar**, apesar das diferenças temporais e formais que se verificam no desencadear do processo de escolarização e na emergência de um sistema escolar estatal, eles surgem (nem que seja para se eclipsarem de seguida, como em Portugal e Espanha), com o fim do Antigo Regime. Por outro lado, o carácter sistemático do seu aparecimento, em países com situações geográficas, políticas, e económicas tão diferentes torna-os em fenómenos transnacionais, ainda que conjunturalmente limitados, o que explica a extraordinária permeabilidade entre as reformas realizadas nos vários países e a "internacionalização" de muitos dos temas em debate, no século XIX, nomeadamente no que se refere à organização e aos métodos do ensino primário, e ao plano de estudos do secundário.

**Em segundo lugar**, existe uma interdependência clara entre o processo de escolarização, com a criação de sistemas escolares estatais, e a formação do Estado moderno (ver nota 1). Na maior parte dos países este processo de escolarização é um processo conduzido de maneira centralizada, com um forte intuito homogeneizador e de integração social, pese embora se desenrolar em simultâneo com o desenvolvimento do liberalismo. Esta centralização é justificada pela necessidade de o Estado se ocupar da instrução das classes populares e de fazer da escola quer um instrumento de inculcação ideológica e de moralização da força de trabalho, quer uma força agregadora do sentido de nacionalidade.(3)

**Em terceiro lugar**, a emergência do processo de escolarização, a partir dos meados do século XVIII, não se faz "ex nihilo", mas sim na continuidade de um processo

evolutivo anterior que, principalmente a partir do Renascimento, pré- anuncia muitas das suas características. O Estado não inventou a escola ! O Estado serve-se das estruturas (como se serve dos edifícios e até dos professores) criadas pelas igrejas (católica e protestantes) - a escola das primeiras letras e o colégio - reorientando os seus fins e alargando o seu âmbito de acção.

As grandes transformações na passagem da "escola das ordens religiosas" para a "escola do Estado", no século XIX, ocorrem principalmente, nos públicos (alargamento e homogeneização), no currículo (em especial no secundário), no estatuto e formação dos professores (com o controlo estatal da sua nomeação e formação), e na sua administração (com a sua integração num sistema nacional de ensino). Mas entre estas diferenças existe um denominador comum que é a própria instituição escolar, cujas características organizativas tendem a manter-se bastante estáveis, e cuja evolução decorre não tanto de mudanças da sua natureza, mas essencialmente de variações de escala.

## 2. A "CLASSE" - MODELO UNIFORME DE ESCOLARIZAÇÃO

Estas características comuns ao processo de criação de sistemas de ensino estatais explicam que a generalização da educação pública seja, acima de tudo, a generalização de uma "certa forma de escolarização" que mantém semelhanças evidentes quer entre os diferentes países, quer entre as diferentes fases da sua evolução.

Como assinala Frijhoff (1983), ao descrever o processo de organização da educação pública nos países ocidentais, no século XIX, a escola torna-se, a partir desta altura, *«o modelo uniforme da organização da duração, da disciplina de trabalho e da economia do tempo: o modelo escolar disciplinado e rimado, com a sua estrutura de emulação interpessoal, converter-se-á em modelo universal de comportamento social. A longo prazo a sua generalização afectaria as próprias formas de organização social.»* (Citado por Sauter, 1991, p.383)

Este modelo escolar encontra as suas raízes em modos de organização colectiva dominantes (exército e igreja), e na necessidade de adaptar o modo de ensino individual, ao ensino colectivo de grandes grupos. Quando se inicia o processo de

escolarização, no início do século XIX, verifica-se assim que a escola já estava, segundo a expressão de Tyler (1990), « *organizacionalmente madura*» (p.16) e que a evolução originada pela estatização e alargamento (classificação por idades, burocratização, obrigatoriedade, etc.) se faz a partir de uma "matriz" organizativa comum, gerada nas escolas das congregações religiosas desde os finais do século XIV (Irmãos da Vida em Comum), e desenvolvida nos "colégios" criados a partir do século XVI (jesuítas e reformistas) e nas escolas de primeiras letras, com a organização proposta por Jean-Baptiste de La Salle, no século XVIII.

A "tecnologia da sala de aula" que foi sendo sistematizada ao longo desta evolução pressupunha a homogeneidade dos grupos de alunos e traduziu-se na criação de classes graduadas pela idade e pelos conhecimentos, com a finalidade de ser dispensado, de maneira simultânea, um ensino uniforme a um mesmo conjunto de alunos.

A aplicação desta "tecnologia" a um número crescente de alunos e a um número diversificado de disciplinas está na origem de uma "engenharia escolar" específica cujas principais componentes são: a classificação dos alunos; o emprego do tempo; a coordenação e concentração do ensino.

A "história" da organização e da administração escolar, nestes últimos 100 anos, é feita, em grande parte, dos processos e das soluções encontradas para aplicar esta tecnologia educativa a situações cada vez mais complexas e variadas. Por isso, como diz Cuban (1990), falando da situação nos E.U.A., mas que se pode generalizar a todos países ocidentais, «*apesar da retórica das reformas, as formas básicas da escolarização das crianças (definidas no essencial nos meados do século XIX) mantiveram-se com uma notável permanência nos últimos cem anos.*» (p.71)

Jacques Wittwer (1968) vai mesmo mais longe e traça um quadro ainda mais estático daquilo que chama de "simplismo das estruturas dos actos educativos":

*«Suponhamos por um instante um observador imparcial que pudesse abarcar o desenvolvimento das civilizações da Antiguidade até aos nossos dias e suponhamos ainda que orientava as suas observações para o domínio da educação. É certo que verificava um acréscimo considerável de realizações educativas no plano quantitativo. Mas que se lhe depararia a propósito do aspecto mais imediato das situações pedagógicas, isto é, da disposição das pessoas e das coisas no capítulo das actividades educativas? Uma organização praticamente imutável, com as seguintes invariantes:*

- Um local com, em geral, bancos e mesas,
- um grupo de crianças, - um professor e um estrado,
- um programa,
- lições e trabalhos,
- vigilâncias e sanções.

*E tudo isto vigiado pela autoridade religiosa ou política, ou por um grupo de pais e pessoas notáveis, ou pela administração, ou ainda por vários dessas autoridades simultâneas.» (p. 73)*

Esta organização que segundo Gloton (s.d., p. 9-10) se subordina às três regras da tragédia clássica (unidade de acção, de tempo e de espaço), vai ser posta em causa, desde o início, de diversas formas e por razões diferentes, mas sem êxito, do ponto de vista formal legal, e pelo menos para o conjunto do sistema.

Nos Estados Unidos, por exemplo, os protestos contra a criação de classes homogêneas de alunos, graduadas pela idade e pelos conhecimentos, que se começa a generalizar nas zonas urbanas, nos meados do século XIX, por influência da "escola prussiana" ("volksschule"), vão dar origem a múltiplas formas organizativas alternativas que todavia raramente ultrapassam a marginalidade do sistema ("plano S. Luís", "plano Pueblo", "plano Cambridge", "plano Portland", "sistema Batavia", etc.). (Ver Faber e Shearron, 1974).

Nos princípios do século XX, a procura de uma organização alternativa à escola das classes homogêneas e do "ensino simultâneo" que possibilitasse uma «*Escola por medida*» (Claparède, 1959), vai ser um dos objectivos centrais do movimento da «*Educação Nova*».

Faria de Vasconcelos, um dos principais divulgadores do movimento da Educação Nova, em Portugal, ilustra bem esta preocupação:

*«As classes ou cursos são rígidos, hirtos, os alunos encontram-se uniformemente distribuídos nos ramos correspondentes ao curso ou classe em que entraram. Dentro de um tal sistema ou organização não se tomam em conta o nível intelectual dos alunos, os seus conhecimentos e as suas aptidões especiais. Por maiores que sejam estes e aqueles, num ou noutro ramo, o aluno permanece inflexivelmente no curso em que entrou*

*e tem que seguir com o mesmo rigor implacável a fileira através dos cursos ou classes anualmente sucessivos.*

*As chamadas "escolas novas" reagiram contra este sistema, introduziram na organização escolar uma flexibilidade admirável, de altíssimo proveito educativo.*

*Criaram as classes móveis, dentro das quais a distribuição dos alunos e as suas promoções obedecem a critérios de valor pedagógico. Os alunos são distribuídos nos diferentes cursos ou classes segundo as suas aptidões para os diferentes ramos de ensino (...). Suponhamos um aluno que pertence à 4ª classe do liceu e que tem aptidões especiais para as matemáticas e é uma "negação", como se diz, para as línguas. Dentro do regime de classes móveis esse aluno cursará - dadas as suas aptidões e conhecimentos suficientes - matemáticas na 5ª ou 6ª classes, línguas na 2ª ou 3ª e ficará para outros ramos na classe para que entrou. Como se vê dentro deste regime cada aluno se encontra na classe que corresponde ao seu grau de adiantamento e às suas aptidões (...).*

*No regime de classes rígidas, dada a heterogeneidade da população escolar, o professor não pode individualizar o ensino, adaptá-lo às necessidades intelectuais e pedagógicas dos alunos; as lições têm de ser feitas para uma média ideal, nem delas se aproveitam os alunos atrasados (...), nem os mais adiantados.» (1921, pp. 162-163)*

A citação é longa mas ilustra com clareza prática o diagnóstico realizado pela generalidade dos pedagogos do movimento da Educação Nova (em diferentes países) que mostravam a desadequação da organização pedagógica tradicional para adaptar o ensino às características individuais das crianças e dos jovens, bem como o sentido das propostas alternativas que eram ensaiadas: *«Montessori, Decroly, Kerschensteiner; programas vienenses, russos e turcos; escolas do trabalho alemãs, comunidades escolares de Hamburgo, plano de Yena, método Cousinet de trabalho por grupos. Nos Estados Unidos: método dos projectos de John Dewey, plano de Dalton de Miss Parkhursts, método de Winnetka, de Carleton W. Washburne, sem falar nas escolas de Gary, de Platoonn, e em tantas outras.»* (segundo a enumeração de Ferrière, 1934, p. 7, para exemplificar a diversidade dos métodos que podiam ser utilizados para fazer uma *«Escola por medida, pelo molde do professor»*).

Mas, apesar das "inovações" propostas e das experiências iniciadas, a organização pedagógica formal e legal generalizada com a criação dos sistemas escolares estatais manteve-se constante. Por isso, não admira que, cerca de 50 anos depois (nos finais da década de 60), o movimento de contestação às estruturas da escola oficial se faça nos

mesmos termos, ainda que com argumentos não exclusivamente retirados à psicologia experimental (como aconteceu com a Educação Nova), mas agora reforçados por considerações de tipo sociológico.

Desde as propostas radicais de Illich (1971), às tentativas reformadoras encetadas, por exemplo, em França (à semelhança de outros países) no início da década de 80, é mais uma vez o ataque às chamadas "invariantes estruturais" da escola - de que a "classe" é o núcleo essencial - que está em causa.

Bártolo Paiva Campos (1975), na sua análise à obra de Ivan Illich, mostra a importância que desempenha na argumentação deste autor a crítica ao "currículo escondido", enquanto estruturas universais que regem os sistemas escolares, em todos os países, *«quaisquer que sejam os objectivos, os métodos e a intenção dos professores e dos administradores escolares, quer os sistemas tenham em mente ensinar os princípios do fascismo, do socialismo ou do catolicismo; quer eles se proponham formar o cidadão, o médico ... na Rússia ou nos Estados Unidos.»* (p. 50)

Entre essas estruturas, Illich destaca a divisão dos programas em classes-ano como sendo uma das que mais contribui para os malefícios deste "currículo escondido" e propõe a sua extinção. (p. 51).

Se para Illich a alternativa a estas estruturas passa pela própria "desescolarização" da sociedade, outros pretendem mostrar que o problema não está na escola em si mesma, mas num conjunto de características formais, vindas do passado, que impedem a sua adaptação às necessidades do presente. Em França, o "Colóquio d' Amiens" promovido em 1968, pela Association d'Étude pour l' expansion de la recherche scientifique (1969) que dedica uma secção específica à organização do estabelecimento de ensino, levanta o seu dedo acusador em direcção à organização da escola em classes: *«A escola não pode ser uma colecção de classes justapostas. Este modelo tradicional revela-se incapaz de responder às novas exigências e de integrar as inovações que, em consequência, aparecem.»*

É esta também a convicção de Hassenforder que, no seu estudo sobre a inovação no ensino, em diversos países, no início da década de 70, afirma: *«Ora a classe, elemento principal do sistema tradicional, revela-se agora um grande obstáculo à evolução provocada pela transformação das mentalidades e pelo desenvolvimento das novas técnicas de comunicação. Na classe, um único professor assegura a difusão da informação, assim como suscita, organiza e controla o processo segundo o qual esta informação é explorada. Esta forma de trabalho torna difícil qualquer individualização do ensino. A informação*

*difundida no mesmo momento e nos mesmos termos para todos os alunos, não pode responder à variedade das suas preocupações no instante dessa comunicação, nem à diversidade dos níveis individuais. Sem dúvida que o processo não é assim tão rígido e tem numerosas variantes, mas este é, no entanto, o "modelo" geral.» (1974, p. 92).*

Mas para Hassenforder (1974), essas variantes (como "os métodos activos", "a não-directividade", "as classes Freinet" ) *«não põem em causa a própria classe e, sem isso, não há uma verdadeira transformação pedagógica.»* (p. 96). Fazendo uma síntese, principalmente da literatura norte-americana dos princípios dos anos 70, sobre as linhas de força das inovações que caracterizam a "nova escola", Hassenforder (1974) considera que elas obedecem aos seguintes princípios gerais: *«flexibilidade nas progressões, importância da escolha permitida aos alunos e diversificação dos métodos de aprendizagem.»* (p. 96).

Os anos 70 marcam, assim, o início da "segunda edição" da retórica inovadora contra a organização da escola por classes graduadas e contra o ensino simultâneo, pilares fundamentais da estrutura da escola pública generalizada no século XIX (e de que o movimento da "Educação Nova" constituiu a primeira edição, na década de 20). Mas, ao mesmo tempo, assiste-se nesta época a uma renovação do interesse pela classe enquanto organização pedagógica e enquanto objecto de estudo científico. É o caso da investigação centrada na eficácia do trabalho do professor na sala de aula (ver, por exemplo, síntese da investigação sobre "a eficácia pedagógica" feita por Carreiro da Costa, 1991; ou os estudos sobre a dinâmica da sala de aula, Estrela (1984), ou as propostas "rogerianas" da pedagogia de grupos (Rogers, 1972), ou, mesmo, o movimento da "pedagogia institucional" que faz da sala de aula o "reino" da autogestão pedagógica (ver entre outros Lapassade, 1966; Lobrot, 1973; Ardoino, 1977). (4)

Para António Nóvoa (1992) este movimento é uma reacção "à sociologia da reprodução" e caracteriza-se pela sua preocupação com a racionalização e a eficácia do ensino. *«A investigação educacional desenvolve a análise do processo ensino-aprendizagem no quadro do paradigma conhecido por "processo-produto". O regresso à sala de aula e às questões da didáctica dá-se em paralelo com a tentativa de elaboração de uma pedagogia científica e objectiva. Durante os anos 70/80 a produção de ideias e de práticas pedagógicas voltou a centrar-se na turma- sala de aula, com a utilização de metodologias de observação e um novo incremento do desenvolvimento curricular»* (p.19).

Mas se estas correntes não punham em causa a organização da escola em "classes", elas vieram mostrar, com novos dados, a complexidade da situação educativa na sala de aula e, indirectamente, reforçar os argumentos dos que defendiam uma outra



organização pedagógica da escola.

Quer no domínio do desenvolvimento curricular (com a "pedagogia da mestria" na sequência dos trabalhos de Bloom, 1968, e outros), quer no domínio da sociologia da educação (com o reconhecimento da "responsabilidade" da escola na produção do insucesso escolar e com a emergência de uma sociologia do estabelecimento de ensino), surgem críticas a diferentes aspectos da estrutura tradicional da classe, nomeadamente no que se refere a: divisão dos alunos em classe; graduação do currículo em programas anuais comuns para todos os alunos da mesma classe; existência de horários semanais estandardizados; divisão rígida do tempo em unidade fixas de 50 minutos; processos de avaliação formal destinados a determinar a "passagem" ou "repetência"; etc.

Um das tentativas de operacionalizar uma transformação global do sistema de ensino que incorporasse esta reconceptualização da escola vai ser desencadeada em França, no quadro da reforma dos "collèges", no início dos anos 80, e no seguimento de uma experiência de mais de 10 anos realizada em estabelecimentos piloto, conduzida por Louis Legrand.

No relatório que apresentou, em 1982, ao Ministro da Educação francês sobre a reforma dos "collèges", Louis Legrand elege o tema do "agrupamento dos alunos" e as acções conexas para o pôr a funcionar, como uma das questões centrais da renovação pedagógica:

*«A divisão estável, normalmente chamada de "classe", é o modo de agrupamento habitual dos alunos. Ela comporta um número fixo de alunos determinado no princípio do ano a partir dos regulamentos e tendo em conta os meios de que dispõe o estabelecimento de ensino. Os alunos da divisão são ensinados pelos diversos professores que lhe são afectados pela direcção. Na realidade este modo habitual de agrupamento dos alunos deve ser considerado como uma modalidade entre outras, que é preciso conhecer para as utilizar de maneira flexível e racional.» (p. 44).*

Por isso, entre as propostas concretas enunciadas pelo relatório (e que já tinham sido objecto de experimentações parcelares em França e em outros países europeus), pode ler-se: *«Não se muda um sistema educativo modificando somente as suas estruturas. Mas, sem modificação de estruturas não será possível atingir as finalidades e os objectivos. (...) A ruptura da compartimentação actual em divisões fixas e níveis de classes é a condição necessária duma transformação da vida escolar e da individualização do*

*ensino. Mas não é, de modo algum, uma condição suficiente.»* (p. 92)

Para alterar a organização pedagógica tradicional o "Relatório Legrand" propõe não só que se ultrapasse a *«divisão estável dos alunos como princípio único e fundamental de fragmentação»* (p. 46), mas também que os professores formem equipas que assegurem todas as funções pedagógicas necessárias ao acompanhamento de um determinado conjunto de alunos (*«team teaching»*). *«A experiência prova que um conjunto de 75 a 100 alunos enquadrados por um conjunto de 10 a 12 professores constitui uma unidade de organização ajustada à flexibilidade de fragmentação que é necessária para se responder de maneira colegial às diversas funções pedagógicas [incluindo a definição de objectivos, a divisão do trabalho pedagógico e a avaliação]. (...) O estabelecimento de ensino deixa de ser concebido como uma justaposição de divisões isoladas, mas antes como uma fragmentação em conjuntos funcionais, lugares de decisões colegiais.»* (p. 46)

Esta reforma que tinha levado a resultados interessantes em muitos "collèges" experimentais, com o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada (ver entre outros *«Cahiers Pédagogiques»*, nº 239, 244-45, 246, de 1986, 277 e 279 de 1989) e novos arranjos na concepção dos horários (Husti, 1985) acabou por soçobrar quando da tentativa de generalização. Segundo Derouet (1992) *«Ela foi recusada pelos professores. Além disso, ela falhou devido à necessidade que os alunos têm de referências espaciais nos grandes estabelecimentos, referências temporais, referências sociais face à complexidade da organização... Para obter estas referências a classe fornece um espaço que não está certamente acima de qualquer crítica, mas que tem a vantagem de ser controlado e que seria imprudente pôr em causa. (...) Em França, o estabelecimento de ensino não pode desenvolver-se a não ser de acordo com esta unidade fundamental.»* (p. 249)

A permanência destas estruturas e a sua "resistência" às reformas é também sentida em países como os E.U.A. (onde se iniciaram muito mais cedo) conforme é visível na análise que Cuban (1990) faz do "puzzle" das reformas que desde o século XIX têm tentado melhorar o funcionamento do sistema educativo americano. Depois de assinalar que as estruturas dominantes do processo de escolarização como a decomposição dos alunos em classes e a graduação do currículo, a divisão do tempo lectivo e as formas de governo da escola foram fixadas no século passado, interroga: *«Como é possível, então, que tantas reformas da escola tenham sido realizadas neste último século, e a maneira como funciona a escola permaneça praticamente igual ao que quase sempre foi ?.»* (p. 71) Para Cuban (que aplica a este processo os conceitos de mudança de *«1ª ordem»* e de *«2ª ordem»* propostos por Watazlawick e outros, 1974) isto ficou a dever-se ao facto de grande parte

destas reformas se limitarem a tentar melhorar o que já existia, sem pôr em causa a organização pedagógica e as estruturas existentes. Nesse sentido, e como acontece com as mudanças de «1ª ordem», acabaram por reforçar as estruturas tradicionais e deram maior legitimidade às práticas escolares existentes. Mesmo as reformas de «2ª ordem» que procuravam atingir as estruturas profundas da organização escolar (incluindo a constituição das classes e a distribuição do espaço e do tempo) acabaram por ser recuperadas ou pura e simplesmente rejeitadas.

*«Não é de estranhar que muitas reformas que se propuzeram alterar as estruturas fundamentais do processo de escolarização tivessem tido, se é que chegaram a ter, tão pouco sucesso. É o caso, por exemplo, do ensino baseado no aluno, das escolas de "área aberta", das escolas não graduadas, do "team-teaching", da ampla utilização da tecnologia audiovisual, do ensino programado, dos horários móveis, e outras erráticas reformas. Algumas destas reformas conseguiram alterar o vocabulário dos decisores políticos e dos práticos. Algumas influenciaram de maneira significativa o conteúdo de jornais e de agendas de conferências. Algumas chegaram mesmo a levar à alteração de currículos. Mas raramente estas reformas se radicaram nas salas de aula e nas escolas do país.»* (Cuban, 1990, p.75)

Um dos estudos mais interessantes sobre os efeitos que esta organização pedagógica em classes exerce sobre a "fabricação da excelência escolar" e sobre os processos de avaliação, no ensino primário, deve-se a Perrenoud (1984). Também aqui o autor procura explicar porque razão um sistema de avaliação formal tão contestado pelos especialistas de docimologia e que não faz a unanimidade dos pais, dos professores e da administração, subsiste durante tanto tempo. Perrenoud mostra a íntima relação que existe entre o sistema de avaliação formal em vigor e o sistema de divisão do currículo em programas anuais (definido no século XIX), bem como o serviço que *«apesar da sua racionalidade limitada presta à medida "objectiva" da excelência escolar»* (p. 166).

A articulação entre a "classe" e o processo da avaliação é também analisado por Barbier (1983) : a emergência da avaliação formal no século XIX, ficou a dever-se, nomeadamente *«ao carácter estruturante que toma a classe como grupo estável e rígido, correspondente a um nível, e à importância que passam a ter os exercícios individuais e a notação»* (p. 48).

Por tudo isto, não admira que Philippe Meirieu (1989) interrogando-se sobre

a dicotomia da classe enquanto "lugar de progresso" e "lugar de obstáculo" à inovação afirma: *«Um dos obstáculos maiores à mudança nos estabelecimentos de ensino, é a própria existência da classe... Eu tenho a consciência que estou a colocar a barra demasiado alta. A classe representou há cento e cinquenta ou duzentos anos, quando foi construída (Foucault explica a sua génese em "Surveiller et punir"), um progresso considerável. Mas aquilo que foi um progresso num determinado momento histórico, pode tornar-se um freio e um obstáculo noutro momento.»*

Na descrição que faz do modelo de escola organizada como «um sistema de repetição de informações» e que corresponde ao «estabelecimento de ensino tradicional», Rui Canário (1992) põe em evidência de uma maneira persuasiva as principais características da escola organizada em "classes", cujas estruturas fundamentais têm resistido a todas as tentativas "reformistas".

Utilizando uma perspectiva sistémica, Canário mostra a relação existente entre o carácter rígido e repetitivo da organização curricular e a organização do tempo, do espaço e o modo de agrupamento dos alunos.

*«A organização e gestão do tempo escolar têm como unidade de base a aula (regra geral de uma hora). A jornada escolar resulta de um somatório de aulas em que, de hora a hora, os alunos mudam de lugar, de professor e de assunto. A grelha horária (regra geral semanal) repete-se ao longo de todo o ano lectivo e este modelo de emprego do tempo repete-se ao longo de vários anos lectivos.*

*No que respeita à organização do espaço, predominam os espaços destinados a ensinar (ou seja, actividades pedagógicas centradas no professor), e estes têm como unidade de base um espaço rectangular (a sala de aula) concebido para acolher um grupo de 25 a 30 alunos.*

*Trata-se de um espaço que se repete, quer nas dimensões quer na sua organização interna: os alunos dispõem-se de costas uns para os outros, virados para o professor e para o quadro preto. Os restantes espaços do estabelecimento de ensino (espaços administrativos, desportivos, pátio do recreio, etc.) situam-se a um nível complementar, mas subalterno, dos espaços nobres que são as salas de aula.*

*O agrupamento dos alunos em unidades fixas e de dimensão semelhante constitui uma terceira invariante, coerente com a organização dominante do tempo e espaço escolar. Esta nada tem de "natural" e muito menos de "neutra": exprime uma concepção pedagógica e induz práticas pedagógicas determinadas.» (pp. 69- 70)*

Ao apresentar um modelo alternativo em que a escola está organizada como «um sistema de produção de saberes» Rui Canário mostra o efeito indutor que a introdução de um "centro de recursos" ou "centro multimedia" pode desempenhar na alteração da lógica de funcionamento do estabelecimento de ensino, pondo termo à organização em "classes".

Em Portugal, as tentativas de alterar esta organização pedagógica baseada na divisão dos alunos em classes anuais, com um sistema de classificação que através do mecanismo da repetência procura manter a "homogeneidade" dos agrupamentos para que todos os alunos possam ter, simultaneamente, o mesmo ensino, com o mesmo professor, num mesmo espaço, também falharam.

É o caso das escolas primárias de "área aberta", tipo P3 que procuravam atingir esse objectivo pela descompartimentalização do espaço da sala de aula e pelo trabalho em equipa dos professores. Foi, ainda, o caso da criação das "fases" no ensino primário que suprimiu a selecção dos alunos no final do 1º e 3º anos de escolaridade, substituindo a divisão anual dos programas por uma divisão bi-anual (Barroso, 1983).

Hoje em dia, no quadro da reforma em curso, assiste-se ao ressurgir de algumas tentativas sectoriais de quebrar esta modalidade de agrupamento (de alunos, de professores, de programas e de tempos), como a "área-escola", ou o sistema de "progressão contínua", com a supressão da selecção no interior do 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade. Do mesmo modo a legislação que regulamenta a "autonomia" das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário ( decreto-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro de 1989) concede competências que permitem introduzir alterações na gestão dos espaços e dos tempos escolares, mas até hoje sem grandes resultados práticos.

### **3. DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA**

É neste contexto da permanência de uma estrutura e organização pedagógica secular e da influência que ela exerceu como paradigma de referência para a organização e administração da escola, no quadro da evolução do sistema estatal de ensino, criado a partir dos finais do século XVIII, que se situa o meu trabalho de investigação.

Se quisesse reduzir a problemática que constitui o ponto de partida deste trabalho, a uma formulação mais operacional diria que ela se traduz em cinco questões fundamentais:

- Qual a génese da organização pedagógica da escola pública que foi criada em Portugal e em outros países da Europa ocidental e da América do Norte, a partir dos finais do século XVIII ?

- Por que razão essa organização pedagógica, cuja matriz essencial é o "ensino em classe" (com as características atrás referidas), se manteve praticamente inalterável no domínio formal-legal até à actualidade, pese embora as múltiplas tentativas de a alterar ?

- Em que medida a adopção desta organização pedagógica influenciou a definição legal da administração do próprio estabelecimento de ensino e a concepção do sistema escolar estatal (no caso particular do ensino liceal) ?

- De que modo o processo de erosão desta matriz inicial da organização pedagógica, resultante da própria complexificação do estabelecimento de ensino liceal, e da diversidade dos contextos em que foi aplicada, é responsável pela formação de organizações informais ("liceu invisível"), contrárias às normas estabelecidas pelo quadro legal ?

- Que influência teve na organização específica de cada liceu e nos seus processos de administração, o conflito de racionalidades (administrativa e pedagógica) presente na tentativa de imposição do regime de classes e nos seus "disfuncionamentos".

A resposta a estas questões é orientada por 9 hipóteses explicativas, cuja formulação decorre da própria investigação realizada:

- A construção de uma "pedagogia colectiva" necessária ao ensino simultâneo de um grupo de alunos tomou como arquétipo organizativo a relação educativa entre um mestre e o seu discípulo, própria do ensino individual, que se traduz na expressão *«ensinar a muitos como se fossem um só»*.

- A operacionalização desta "pedagogia colectiva" obrigou à "invenção" de uma tecnologia educativa (5) específica que se traduziu na divisão dos alunos em *«classes»* (isto é, divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimentos de complexidade

crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos).

- A tecnologia da "classe" (que pressupõe a homogeneidade do grupo de alunos que a frequenta) condicionou decisivamente a própria organização do estabelecimento de ensino: processos de divisão do trabalho docente e sua coordenação; divisão do tempo escolar; classificação e selecção dos alunos; programação serial dos espaços; etc.

- A "classe" que desde a sua origem constituía uma forma explícita do currículo, enquanto estrutura disciplinadora (Foucault, 1975) e inculcadora de "habitus" (Bourdieu e Passeron, 1970) e que nesse sentido se adaptava ao paradigma educacional dominante na expansão da educação popular no início do século XIX (e aos factores económicos e políticos que condicionaram essa expansão), subsistiu mesmo para lá do desaparecimento das razões que estiveram na sua origem, tornando-se um elemento essencial do "currículo escondido" e como tal mediatizando toda a influência externa (reformas, mudanças pedagógicas, etc.) que tentaram alterar a organização pedagógica da escola e a sua administração.

- A imposição de uma organização com estas características a todos os estabelecimentos de ensino, com a criação de um sistema escolar estatal, a partir dos finais do século XVIII, tipifica o próprio conceito de "escola" (que passa a ser associado a esta organização e às suas estruturas derivadas, tomadas como "invariantes") e explica muito do carácter centralizador de que se revestiu a sua administração formal.

- A transformação de uma organização pedagógica em organização administrativa que caracteriza o processo de evolução da "classe" (quer no ensino primário, com a "escola graduada", quer no ensino secundário com o chamado "regime de classe") cria as condições para que se desenvolva nas escolas uma porosidade entre os domínios "pedagógico" e "administrativo" que se traduz muitas vezes na "pedagogização da administração", ou na "burocratização da pedagogia", ou ainda na existência do "administrador como profissional" que caracteriza o estatuto ambíguo dos reitores.

- A reconstituição da génese e evolução da organização e administração formal-legal (6) dos liceus em Portugal a partir da sua criação em 1836, por Passos Manuel, deve permitir, assim, confirmar as hipóteses atrás formuladas. Essa confirmação, a concretizar-se, permitirá relativizar o determinismo dos factores externos na definição do próprio quadro legal que regulamenta a administração dos liceus, pela influência que os próprios factores endógenos inerentes à organização e manutenção do ensino em classes exerceram na sua evolução.

- O acesso a fontes documentais (Relatórios dos reitores) que relatam como em cada liceu, num determinado período, foram executadas as normas sobre a organização pedagógica (em particular o regime de classes), permite confirmar a existência de uma "organização real" que se distingue da "organização legal". Essa "organização real" resulta de múltiplos factores que fazem a especificidade de cada liceu, e é um dos espaços privilegiados de afirmação das estratégias dos diferentes actores, e em particular dos reitores.

- Uma das principais características deste processo de construção de uma "organização real" nos liceus, no período em estudo, prende-se com a existência de dois movimentos contraditórios que orientam a organização e administração de cada estabelecimento de ensino: um movimento **centrípeto** e unificador que visava eliminar as diferenças entre os liceus, subordinando-os, uniformemente, a um quadro legal extremamente rígido, e a uma administração burocrática e centralizadora; um movimento **centrífugo** e desagregador, que isolava os professores e os alunos no interior das salas, das aulas e das disciplinas, transformando-as em espaços e tempos de distinção.

#### 4. UMA INVESTIGAÇÃO NO CRUZAMENTO DE VÁRIAS DISCIPLINAS

Como se depreende da apresentação da problemática e do quadro de hipóteses que foram formuladas, a investigação cujos resultados agora se apresentam, necessitou do contributo de várias disciplinas:

Pela natureza do seu objecto de estudo - o liceu e sua administração - é uma investigação que recorre a um quadro conceptual próprio das "**teorias da organização e administração educacionais**" (e nessa perspectiva é tributária da Ciência administrativa, da Análise organizacional e do que Derouet apelida de *«sociologia das organizações educativas»*).

Pela importância que é atribuída à temporalidade do fenómeno "organização e administração do liceu", com a adopção de uma abordagem genealógica do processo de construção das estruturas definidas pelo quadro legal, esta investigação situa-se na confluência da **História da Educação**, em geral, e da **História da Administração do**



**Ensino**, em particular, na acepção proposta por Guy Caplat (1984), isto é da *«História entendida como geologia da ciência administrativa»* (p. 29).

No que se refere à utilização de uma abordagem teórica da organização e administração do liceu ela revelou-se essencial, particularmente em dois momentos do processo de investigação: na "elaboração do quadro conceptual" e na "análise dos dados".

Como será explicitado ao longo dos diferentes capítulos que compõem este trabalho (em particular nos capítulos 3 e 4), o que está em causa no estudo que faço da organização pedagógica do liceu é a sua "organização formal", isto é, enquanto conjunto de princípios, estruturas e regras pré-definidas destinadas a assegurar a ordem e a coerência no funcionamento do liceu (7). Isso não significa que adopte uma perspectiva meramente estruturalista ou funcionalista ( na linha de Parsons e Merton, entre outros) no estudo das organizações, ou que incorra na "reificação" (8) da organização do liceu (de cada liceu, em cada momento do seu "ciclo de vida organizacional"), esquecendo o papel dos actores sociais e dos seus *«sistemas de acção concreta»* (Crozier e Friedberg, 1977).

Por um lado, este estudo isola uma das dimensões da escola, enquanto organização - a "organização pedagógica" que é definida pelas regras formais - e utilizando uma abordagem de tipo genealógico (Foucault, 1975) procura identificar a matriz estrutural subjacente à própria concepção de "escola" como forma organizada de realizar a educação das crianças e dos jovens.

Por outro lado, e numa perspectiva de "focalização normativa" (Lima, 1992) (9) isolam-se os aspectos formais da administração do liceu com o fim de analisar a sua génese e evolução.

Apesar de a organização e administração do liceu não se reduzirem a estes aspectos formais (repito-o mais uma vez), eles podem, contudo, explicar muito dos comportamentos passados e actuais dos diferentes actores escolares, bem como contribuir para uma interpretação teórica das especificidades das organizações e das administrações escolares.

Como aliás a própria corrente interaccionista reconhece, a estrutura formal não se limita a ser um "pano de fundo" para a acção organizacional, mas é o principal recurso para as estratégias individuais dos seus membros. Segundo Tyler (1988), ao fazer a síntese da versão interaccionista sobre os estudos da escola enquanto organização, a

*«organização formal interfere na interação de três maneiras:*

- como instrumento de divisão e dominação, um aparato de vigilância, divisão do tempo e registo que serve os interesses da autoridade administrativa e profissional;
- como um padrão de mitos e símbolos (...);
- como uma rede através da qual a reciprocidade colectiva entre professores e alunos pode ser desenvolvida e negociada.» (p. 121)

Ainda que as organizações sejam «um construído humano e não tenham sentido fora da relação entre os seus membros» (Crozier e Friedberg, 1977, p. 43), isso não significa, como dizem os mesmos autores, «que o modelo oficial prescritivo não tenha qualquer influência. Ele determina em larga medida o contexto da acção e portanto os recursos dos actores.» (p. 37). Do mesmo modo (e este é um dos aspectos mais fecundos da abordagem da análise estratégica proposta por Crozier, e das relações entre estruturas formais e informais) o sistema oficial é igualmente influenciado e corrompido pelas pressões e manipulações dos actores: « Em vez de considerar as práticas informais unicamente como excepções ou acomodações no quadro da lógica tradicional, é preciso inverter a perspectiva para tentar compreender o próprio sistema oficial a partir de uma análise mais realista das dificuldades com que ele se depara, e indo mesmo um pouco mais longe, como uma resposta a estas práticas informais e como uma solução aos problemas que estas colocam.» (Crozier e Friedberg, 1977, p. 38).

Como diz Friedberg (1993), no seu último trabalho sobre as dinâmicas da acção organizada «a regulação que a estrutura formal opera nunca é total. Ela é constantemente ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que ela estabelece. Através destas práticas, os participantes, em função da sua percepção dos contrangimentos como recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal, e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas.» (Friedberg, 1993, p. 145)

E isto é válido quer nas relações na macro-estrutura formal (o sistema de ensino e as escolas) quer na micro-estrutura formal de cada estabelecimento de ensino.

Na verdade, esta perspectiva interaccionista que se revela bastante eficaz para descrever as relações entre o formal e o informal ao nível de cada escola, bem como o

facto de ela ser não só um «*locus de reprodução*», mas também um «*locus de produção normativa*» (ver a este propósito Lima 1992) (10), pode ser utilizada igualmente para explicar a influência exercida pela acção dos actores organizacionais sobre a produção normativa emanada do centro de decisão que governa o sistema educativo.

A definição da organização formal das escolas pela administração pública processa-se segundo um modelo de decisão que se assemelha ao que Lindblom (1965) chama de «*modelo sinóptico*». Este modelo pressupõe uma «*racionalidade a priori*» que é legitimada pelo facto de o legislador ser suposto tomar as suas decisões na defesa do interesse público e dispôr de uma autoridade legal (no sentido weberiano do termo) para "impôr" essa racionalidade.

Mas, como advertem Crozier<sup>23</sup> e Friedberg (1977) no seu comentário ao modelo de Lindblom, «*os actos legislativos são compromissos cuja interpretação pode ter bastante latitude. As intenções do legislador podem prestar-se à discussão, e principalmente em cada caso concreto, ou para cada missão, podem entrar em oposição, directa ou indirectamente, com interesses legítimos, consagrados pela lei, ocasionando conflitos, e bloqueamentos administrativos e jurídicos. Donde a impressão de irracionalidade que suscitam as actividades públicas.*» (p. 268).

Nesta situação de aparente irracionalidade ocorre aquilo que Lindblom chama de «*racionalidade a posteriori*» e que resulta de um ajustamento mútuo que os actores e a administração fazem para vencer esses bloqueamentos e conflitos, ou por obra do próprio jogo democrático, ou porque a correlação de forças entre as partes em conflito a isso obriga.

É o que acontece, por exemplo, nas escolas, com as «*infidelidades normativas*» assinaladas por Licínio Lima (1992) como «*fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias (...) e contraponto ao normativismo burocrático*» (p.171). Contudo, estas "infidelidades" não só constituem uma forma de "racionalidade a posteriori" que relativiza as próprias normas gerais aos contextos organizacionais e individuais, mas por vezes, elas têm um efeito de retorno sobre o centro de decisão administrativa levando-o a ajustar a sua própria "racionalidade".

Esta interpretação dá um outro sentido (não substitutivo, mas complementar) à análise, normalmente unívoca, da evolução do quadro legal. A incoerência que se verifica, muitas vezes, na sucessão legislativa não é unicamente o resultado do mau funcionamento da administração central, ou da alteração de políticas

dos diferentes partidos ou ministros, mas reflecte também o conflito de poder e a relação de forças entre os professores ( em particular os seus membros mais influentes) e as suas organizações, por um lado, a Administração e o poder político. (11)

Nesse sentido, uma investigação centrada na análise retrospectiva do "corpus normativo", se apoiada em séries longas, não se limita a dar a visão unilateral dos diversos legisladores, dos seus valores e sistemas de decisão, mas é também, o reflexo, ao nível macro, de racionalidades conflituais que opõem os administradores aos pedagogos, os "burocratas" aos "profissionais", a administração central às escolas, os "teóricos" aos "práticos", etc.

É com esse fim que são estudadas neste trabalho (numa perspectiva histórica e organizacional) as estruturas formais que regulam a administração e a organização pedagógica do liceu (12):

- Na **I PARTE**, com base na análise do quadro legal e da imprensa pedagógica, abrangendo o período entre 1836 e 1947;

- Na **II PARTE**, com base num corpus documental constituído por 546 relatórios de reitores elaborados entre 1935 e 1960.

## **5. DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE E DO OBJECTO DE ESTUDO**

O objecto de investigação é constituído, como se disse, pelas "estruturas formais" que regulam a administração e organização pedagógica do liceu entre 1836 e 1960.

A análise dessas estruturas formais é realizada a três níveis:

- a) organização pedagógica do liceu e seus antecedentes; (capítulos 1 e 2)
- b) administração do liceu e sua evolução legal; (capítulos 3 e 4)
- c) as práticas dos reitores. (capítulos 6 e 7)

- a) **Organização pedagógica do liceu e seus antecedentes:**

A análise incide no processo de formalização das estruturas que regulam a organização pedagógica do liceu e que têm na **classe** (no seu duplo sentido de agrupamento de alunos e de disciplinas) o seu elemento predominante.

Pretendo, deste modo, caracterizar a "classe" como arquétipo organizacional do ensino colectivo e descrever o processo que conduziu à sua normativização, em Portugal, quer no ensino primário, quer no ensino secundário.

Assim, num **primeiro momento**, o objectivo é identificar o "genotipo" (passe a metáfora biológica) que está na origem de uma estrutura que é reconhecida como dominante na configuração histórica da escola como instituição educativa - a "classe" (entre outros: Prost, 1968; Foucault, 1975; Chartier, Compère, Julia, 1976; Vincent, 1980; Petitat, 1982; Giollito, 1983; Perrenoud, 1984; Viñao, 1990; Hamilton, 1991).

Este trabalho incide sobre dois processos significativos na clarificação dos fundamentos organizativos da escola primária pública, em Portugal, no século XIX: a **"querela dos modos de ensino"** que é desencadeada a propósito da introdução do "ensino mútuo"; e a **criação das "escolas centrais"** ("escolas graduadas em classes"), nos finais do século, que, à semelhança do que aconteceu em outros países, começam a substituir nos grandes centros urbanos a escola do professor único (com ou sem auxiliar).

Num **segundo momento**, o objectivo é reconstituir a evolução das estruturas formais que asseguram a organização pedagógica dos estabelecimentos que em Portugal ministravam o ensino pós- primário identificando, para lá das suas evidentes diferenças, a permanência da matriz nuclear subjacente à criação da "classe":

Não se trata de fazer a História da organização pedagógica do liceu e dos seus antecedentes, desde a fundação dos colégios no século XVI, mas antes, de caracterizar os seus principais aspectos constitutivos em relação ao modelo original da "classe", identificando os seus momentos de mudança (**colégios, aulas, liceus em "regime de disciplinas", liceus "em regime de classes"**), e os conflitos de "racionalidades" que lhes estavam subjacentes.

O facto de isolar um aspecto particular dessas mudanças (a organização pedagógica) pode fazer correr o risco de cair no reducionismo de ignorar o contexto mais vasto em que elas se situam e a influência de múltiplos factores sociais, económicos e políticos que as condicionaram.

Esse risco é minimizado pela assunção de que o objectivo desta abordagem histórica não é explicar a evolução do "ensino secundário" na sua globalidade, nem reivindicar a autonomia dos factores organizacionais no funcionamento do sistema educativo

e na produção das suas regras formais. O objectivo é, como já foi dito, o de incluir nessa variedade de factores que são evidenciados pelos trabalhos de história da educação, em Portugal, que se debruçaram sobre estes períodos (ver bibliografia), os que resultam da própria lógica interna da evolução das modalidades de organização pedagógica. A atenção por este processo endógeno de composição, decomposição e recomposição das estruturas formais que asseguram a organização pedagógica dos estabelecimentos de "ensino pós-primário" permite descobrir alguns processos de enfiamento na relação entre o sistema educativo e os outros sistemas sociais, em particular o sistema político.

Daí que tenha aproveitado muita da informação e dados recolhidos nas principais fontes secundárias existentes para a História da Educação deste tipo de ensino, em Portugal, e que não tinham sido tratados nesta perspectiva, para suportar a minha interpretação teórica da sobrevivência do modo de organização da "classe" na génese e evolução dos liceus. Do ponto de vista metodológico pode caracterizar-se este procedimento como uma "análise secundária" de dados descritivos recolhidos com outros fins.

Já no que se refere ao processo de organização do liceu segundo o "regime de classes" que marca a última fase dessa evolução, a partir dos finais do século XIX, foi necessário recorrer a um conjunto de fontes primárias (legislação e imprensa pedagógica) que elucidassem a articulação e conflito entre a "racionalidade pedagógica" e a "racionalidade administrativa" que está presente no longo processo de institucionalização deste regime de ensino liceal.

#### **- b) A administração do liceu e sua evolução legal:**

Neste nível, o meu estudo incide sobre a génese e evolução da administração dos liceus, entre 1836 e 1947 (13).

Tratando-se de uma área pouco explorada e sobre a qual existia à partida pouca informação (14), foi necessário proceder a um estudo mais intensivo das fontes primárias relativas a este período; abordando numa perspectiva diacrónica a definição progressiva e não linear das normas que regulamentaram a administração do liceu, enquanto estabelecimento de ensino público. **O objecto de estudo é definido, assim, pelas regras formais que estabelecem os órgãos, as atribuições e as funções que asseguram a administração em cada liceu (individualmente considerado).**

Como decorre da própria natureza do objecto de estudo nesta fase da minha

investigação, a principal fonte privilegiada foi a própria legislação, uma vez que o objectivo não era analisar a administração "real" que ocorre em cada momento, em cada liceu, mas antes a dimensão formal-legal dessa administração.

A relevância, deste estudo no quadro da problemática da minha investigação e dos objectivos que a orientam é justificada pelos seguintes argumentos:

- O conhecimento das séries legislativas permite reconstituir «a trama histórica» (Caplat, 1984, p. 36) do processo de construção das estruturas formais da organização e administração do liceu, e interpretar o sentido das linhas de continuidade e de ruptura que se foram estabelecendo, neste domínio, ao longo da própria evolução do ensino liceal. Embora, por vezes, haja a tentação de desvalorizar estes estudos baseados na «hermenêutica doutrinal dos textos oficiais ou dos projectos de reforma» (Fernandes, 1988), a sua existência é essencial para encetar outros tipos de abordagens, nomeadamente no domínio da história da administração escolar ou da história das instituições educativas.

A estratificação do "corpus" normativo constitui como que um património institucional que serve de quadro de referência simbólica aos professores, aos alunos, aos pais e à opinião pública e que condiciona as suas relações na e com a organização- liceu.

- O conhecimento das ideias e das normas que regulamentaram a administração interna do liceu, se perspectivado pelos próprios contributos das teorias da organização e administração educacionais, permite estabelecer relações pertinentes com outras dimensões da História da educação, como por exemplo a "história do currículo", a "história das políticas de educação", a "história das correntes e ideias pedagógicas", a "história dos professores", "a educação comparada", etc. e outros níveis da "história da administração escolar", como seja a "história da administração central", a "história da inspecção", etc.

- Pelas suas características, os diplomas legais constituem um "corpus" documental imprescindível para o estudo da retórica oficial sobre a reforma educativa (neste caso sobre a reforma da administração dos liceus) não só pelas medidas que preconizam, mas também pelo discurso legitimador que acompanha a legislação de maior importância, onde são apresentados os fundamentos da racionalidade administrativa em que se baseiam.

- Se se situar a produção legislativa no contexto dos sistemas de decisão da administração pública (nos diferentes períodos em estudo) e aplicando a classificação de

Lindblom (1965), atrás apresentada, sobre o "modelo sinóptico" e o "modelo de ajustamento", é possível ver no normativo legal, não só a expressão da racionalidade «*a priori*» da administração (ou do legislador seu intérprete), mas também o reflexo das racionalidades «*a posteriori*» dos actores individuais ou colectivos, em particular, os reitores, os professores e as suas associações.

Além disso, a análise comparativa da sucessão legislativa permite pôr a descoberto (pelas omissões, pelas repetições, pelas reformulações, pelas alterações, de certas normas) não só a diversidade de estratégias dos decisores, mas igualmente os focos de conflito, os polos de interesses contraditórios, os campos de forças, que a aplicação dessas normas gerava (ver por exemplo anexo III-A).

Como se depreende desta argumentação, ao contrário de muitos estudos baseados na análise da legislação, não me move qualquer concepção determinista do processo de decisão política na administração da educação.

A ruptura com este paradigma, dominante em muitos estudos de história das políticas de educação (ver Prost, 1992), ou de administração escolar (ver Caplat, 1984; Fridenson, 1989), justifica-se quer pelo facto de as políticas educativas serem resultado de «*estratégias plurais de actores sociais que são igualmente actores plurais*» (Prost, 1992, p. 216), quer pelo facto de elas estarem sujeitas à retroacção das estratégias dos actores individuais e colectivos sobre os quais elas deviam exercer-se.

É esta a razão porque não confinei o meu estudo à produção legislativa, mas procurei fazer um contraponto sistemático com as reacções que essa legislação provocava nos professores e nos liceus e cujo eco era transmitido na imprensa e literatura pedagógicas, nas posições assumidas pelas associações de professores, nos Congressos pedagógicos e nos anuários dos liceus.

O recurso a estas fontes permitiu-me não só identificar a natureza dos conflitos, de pontos de vista, de interesses e de estratégias, existentes entre os decisores e entre estes e os actores locais, mas também encontrar um espaço pertinente para mobilizar os contributos das ciências da organização e da administração educacionais na explicação dos factos histórico- educativos.

À semelhança do que Prost (1992, p. 218) considera a propósito das relações entre a história e a sociologia no estudo das políticas de educação («*uma sociologia das organizações colocada numa perspectiva diacrónica*»), a história da administração escolar torna-se assim uma aplicação da administração educacional e da análise organizacional



**à descrição e interpretação dos fenómenos educativos perspectivados diacronicamente.**

A transferência de teorias, conceitos, modelos e métodos da administração educacional à história da educação permitiu-me não só estruturar a recolha e tratamento dos dados das fontes primárias, mas também propôr uma interpretação teórica sobre a evolução da administração dos liceus em Portugal, no período em estudo.

Essa interpretação utiliza os contributos recentes das teorias das organizações e da administração para esclarecer os modelos subjacentes às diferentes medidas legislativas e identificar o sentido que o fluxo normativo foi dando à própria configuração legal do liceu, enquanto organização e administração, cuja forma final definida em 1947 se manteve até 1974.

#### **- c) Práticas dos reitores:**

O terceiro nível de abordagem das "estruturas formais" que regulam a administração e a organização do liceu incide sobre o processo de apropriação, reinterpretação e dissociação normativa, realizado nos diferentes liceus entre 1935/36 e 1959/60, a partir da **análise de um corpus de 546 relatórios dos reitores dos liceus** existentes no Arquivo Geral do Ministério da Educação .

A "descoberta" deste corpus documental (ver Introdução à II parte deste trabalho) permitiu-me **proceder a uma rotação do plano de análise, deslocando-me da perspectiva da administração central para a do administrador local (o reitor), da macro-estrutura para a micro-estrutura, do plano das normas para plano da sua concretização prática.**

As características documentais dos relatórios (que se encontram descritas na Introdução da II parte, onde também é apresentada a metodologia utilizada no seu estudo) limitam a sua utilização como fonte, para analisar de um modo sistemático o *«jogo organizacional da cooperação e do conflito»* dos membros de uma organização que, segundo Friedberg (1993), integra o próprio processo de formalização e endogeneização das suas estruturas.

Na verdade, a elaboração dos relatórios obedece a normas rígidas, e eles destinavam-se a servir de instrumento de controlo do funcionamento do liceu por parte da Direcção geral do ensino liceal e da Inspecção do ensino liceal (a partir de 1947), além de que, sendo elaborados pelo reitor, traduzem normalmente o seu ponto de vista e a

representação que ele tem da organização.

Contudo, o carácter extensivo com que é descrito o funcionamento do liceu, num determinado ano, a importância que era atribuída pela Administração aos aspectos organizacionais, nomeadamente no que se refere à execução do regime de classes, e por vezes o próprio estilo de gestão dos reitores, permitem utilizar os relatórios dos reitores para estabelecer um contraponto ao "desenho organizacional" traçado pelo quadro legal.

Esse contraponto faz-se a dois níveis:

- os "desvios" que os reitores introduziam no modelo organizacional e administrativo, por sua iniciativa, por força das circunstâncias, ou como resultado do jogo de forças que se estabelecia no interior do próprio liceu entre a sua acção e a de grupos de professores;

- a **quebra da coesão interna da própria organização** que era um dos pressupostos fundamentais de toda a filosofia de administração subjacente à aplicação do "regime de classes".

No primeiro caso, os relatórios dão conta de múltiplos exemplos de "infidelidades" que fazem do liceu um *«locus de produção normativa»* (Lima, 1992) e permitem relativizar a influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada, como a que vigorou no período em estudo.

Sem pôr em causa o carácter heterodirigido da administração dos liceus e a sua modelação pela política educativa do Estado Novo (ver capítulo 5), é possível utilizar os relatórios dos reitores para identificar "outras" racionalidades (mais subjectivas e definidas "a posteriori"), que imprimiam, por vezes, um carácter distintivo à organização do liceu ou às modalidades utilizadas na sua administração.

Atendendo ao papel chave que os reitores desempenhavam neste processo, a análise dos relatórios permite igualmente proceder a uma "análise funcional" mais fina do que a realizada a partir do quadro legal, dando conta da diversidade de estilos e de modalidades de acção que era possível encontrar.

No segundo caso, a análise dos relatórios permite mostrar como, contrariamente, ao que uma análise da escola como burocracia levaria a supor, os liceus no período em análise, apresentam já características que os aproximam, em certos aspectos, dos modelos de *«sistemas debilmente acoplados»* definidos por Weick (1976) ou de *«anarquias organizadas»* apresentados por Cohen e March (1974).

Os relatórios dos reitores, no seu duplo registo de instrumento de "normalização" (enquanto elemento de controlo externo) e de "distinção" (enquanto memória da instituição que exprime a sua identidade), permitem analisar o processo de perda progressiva da sua coesão interna que, apesar de desejada pela administração, dificilmente era concretizada. Eles tornam-se assim, por vezes, testemunhos do confronto entre a visão que a administração tinha do liceu como organização "fortemente acoplada", não só internamente, mas entre cada liceu e os próprios serviços da Administração central, e a inevitável fragilidade das articulações que ligavam não só muitos dos seus elementos internos (professores e classes, por exemplo), mas o próprio liceu, ao sistema no seu conjunto.

## **6. OUTRAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Além das considerações que já fiz nesta Introdução sobre a problemática, quadro conceptual e modelo de análise do meu trabalho, justifica-se ainda que acrescente as seguintes considerações metodológicas:

- A génese e evolução das estruturas de administração dos liceus, em Portugal, é um processo que só pode ser observado e compreendido numa perspectiva diacrónica de "longa duração" (Braudel, 1972, pp. 7-70) que tome como referência temporal não só a criação deste tipo de estabelecimento de ensino, mas também o processo de constituição das formas escolares de que é subsidiário.

Esta adopção de uma perspectiva histórica regressiva e comparativa em direcção a estádios anteriores do desenvolvimento da escolarização (primária e pós-primária), justifica-se, ainda, pelo facto de colocar como hipótese central desta investigação a influência que a organização pedagógica teve na configuração da própria administração do liceu.

Daí a necessidade de ter alongado o meu estudo à organização pedagógica dos "colégios" dos jesuítas e das "aulas" dos estudos menores criadas pelo Marquês de

Pombal, e à consolidação de uma organização pedagógica para escola primária pública, no século XIX.

- Mas se o estudo das estruturas, sistemas da "longa duração", consiste, como o afirmaram desde o início os primeiros historiadores dos *«Annales»*, na *«busca das permanências que desafiam a mobilidade da história oficial»* (Vovelle, 1982, p. 214), ele não pode limitar-se a esta perspectiva do "tempo longo". Como propõe Vovelle (na linha de outros historiadores como Le Goff e Nora, 1974) é preciso estabelecer uma relação dialéctica entre o "tempo curto" e o "tempo longo", indo da *«estrutura ao acontecimento, passando pela longa duração»* (Vovelle, 1982, p. 227). Por isso, simultâneamente com o estudo em profundidade na procura das invariantes estruturais que regulam a organização pedagógica do liceu e da sua administração, procurei identificar (e estudar com mais detalhe) os momentos de crise e de ruptura que estão na origem da proposta de novos modelos (como por exemplo, "reformas pombalina dos estudos menores", "reforma de Passos Manuel", "reforma de Jaime Moniz", "reforma de Sobral Cid", "reforma de Carneiro Pacheco", "reforma de Pires de Lima"). Estas reformas, para além do seu significado na continuidade do processo de evolução das estruturas de organização e administração dos estabelecimentos de ensino liceal, adquirem um significado próprio enquanto "acontecimento" (episódio) historicamente situado, na medida em que cristalizam determinados modelos organizativos e administrativos, cuja origem e sentido importa analisar para compreender as "resistências" que provocaram.

- A articulação entre uma perspectiva histórica de reconstituição de um processo, e uma perspectiva organizacional e administrativa de explicação de um modelo (ou modelos) de organização e administração do liceu, obrigou a adoptar um plano de investigação que permitisse trabalhar simultâneamente as duas perspectivas.

Esse plano concretiza o princípio do vaivém permanente entre a descrição e a explicação (15) valorizando a função interpretativa que as teorias da organização e administração educacionais podem ter na análise secundária de dados recolhidos em outros estudos de história da educação em Portugal, e na orientação da recolha e tratamento de dados produzidos pela investigação própria, quer no que se refere à legislação e à imprensa pedagógica, quer, em particular, no que se refere aos relatórios dos reitores.

Esta orientação metodológica explica a opção que fiz por apresentar os dados descritivos sobre a evolução da organização pedagógica e administração do liceu (capítulo

2 e 3), com uma relativa individualização que permitam a sua eventual reutilização em outros tipos de estudo e ter dedicado um capítulo autónomo (capítulo 4) à sua interpretação e explicação à luz das teorias da organização e administração educacionais.

Do mesmo modo, a ela se deve o facto de ter autonomizado a apresentação dos dados extraídos da análise dos relatórios dos reitores na II parte deste trabalho, individualizando a descrição das formas específicas da organização do tempo, do espaço, dos agrupamentos, da coordenação dos professores e conexão do ensino (capítulo 6), da análise das práticas dos reitores a partir das teorias da administração (capítulo 7).

- Na I parte, pela natureza do objecto de estudo (a produção legislativa sobre administração do liceu ao longo do período referido), houve necessidade de proceder a um trabalho sistemático de condensação dos dados, através de processos de selecção, centração, simplificação, abstracção e transformação dos "textos legais" (ver a este propósito Huberman e Miles, 1991) que estão registados nos ANEXOS I, II, III, III-a e IV.

Na apresentação dos dados procurei conciliar por um lado a reconstituição da "intriga" que caracteriza a escrita em História (Paul Veyne, 1979) (16) e que neste caso permite mostrar os avanços e recuos da imposição de um determinado modelo de organização e administração escolar, com a apresentação de diagramas e matrizes interpretativos e explicativos dos modelos subjacentes a diferentes momentos dessa evolução (ver capítulo 4), como é próprio das análises qualitativas (ver Huberman e Miles, 1991).

- Na análise dos relatórios dos reitores (II parte) ainda que a realidade organizacional seja mediada pelo testemunho do reitor e pela natureza administrativa deste tipo de documento, é possível encontrar textos menos estruturados que têm um claro sentido "narrativo" enquanto descrição de momentos da "história de vida profissional" dos reitores e "memória" das organizações em que exercem a sua acção.

Estes documentos e os factos narrados representam unicamente a posição (e mesmo assim excessivamente formalizada) de um dos actores da organização. Por isso mesmo, e pelo seu carácter lacunar, tornam difícil a análise organizacional do liceu, principalmente se o objectivo é, como defende Friedeberg (1993) *«relativizar todos os determinismos e todos os mecanismos de dominação apresentados de maneira abstracta»* (p. 294), quer quanto às relações entre o poder político e a administração central, por um lado, e o liceu, por outro, quer quanto às relações entre o reitor e os professores.

Todavia, procurei adoptar como atitude geral face à diversidade de materiais que os relatórios forneciam sobre a "vida do liceu", a «*postura de indução*» que Friedberg (1993) recomenda na abordagem organizacional da acção social:

*«A prioridade é dada à descoberta do terreno e da sua estruturação sempre particular e contingente, e ao desenvolvimento de modelos descritivos e interpretativos que se ajustem a esse terreno, às suas particularidades e às suas contingências. Dito de outro modo, a descrição é aqui, pelo menos tão importante como a interpretação dos factos. (...)»*

*Isto exige do investigador que abandone toda a postura crítica, toda a vontade de avaliação ou de juízo, toda a normatividade exterior, todo o "etnocentrismo" em relação às práticas que observa.»* (pp. 294-295)

Apesar de serem campos de trabalho distintos tornam-se evidentes as vantagens de tal postura metodológica, na prática investigativa do historiador, principalmente quando a natureza do seu objecto de estudo é também a organização, não só nas suas estruturas formais, mas como sistemas de acção concreta.

## **7. PLANO DE REDACÇÃO**

O plano de redacção adoptado decorre da própria estrutura do campo de trabalho e do plano de análise adoptado que já foram apresentados no ponto 5 desta Introdução.

Contrariamente, ao que é habitual fazer em trabalhos desta natureza, o plano de redacção da minha dissertação não se inicia por uma apresentação do quadro teórico e da literatura de suporte, relativa à problemática da Administração Educacional e da análise das Organizações Educativas.

Optei por apresentar em primeiro lugar o resultado da minha investigação sobre o processo de formação da organização pedagógica da "classe" (no ensino primário e secundário) e a evolução do quadro legal sobre a administração do liceu desde a sua criação em 1836, até ao Estatuto de 1947 - 3 primeiros capítulos; e só em seguida, no capítulo 4, é que é formulado o quadro conceptual que serviu de suporte à centração e

delimitação da recolha dos dados, bem como à sua condensação e interpretação. É também neste capítulo que são propostas as principais conclusões da I parte do trabalho, sob a forma de uma proposta de *«interpretação teórica da evolução da administração do liceu (1836 a 1936/47)»*

Este formato na apresentação dos resultados do meu trabalho ajusta-se assim à própria orientação metodológica de tipo indutivo que orientou a investigação. Donde, o privilegiar numa primeira fase a descrição da evolução da organização pedagógica e do quadro legal sobre a administração do liceu, e numa segunda fase, a sua interpretação e construção de um quadro teórico.

Por outro lado, o capítulo 4 desempenha a função de interface entre os dois planos de análise que balizam o meu trabalho: o plano das normas definidas pela legislação (que é apresentado na parte I); e o plano da sua aplicação prática a partir do testemunho dos relatórios dos reitores (que é apresentado na II parte). Deste modo, a apresentação do quadro conceptual no capítulo 4 funciona simultaneamente como base para a interpretação teórica dos modelos de organização e administração descritos nos capítulos anteriores, e como grelha de leitura dos relatórios dos reitores dos liceus, que constituem o objecto de estudo dos capítulos seguintes.

Para compensar os inconvenientes que este plano possa ter na correcta integração dos três primeiros capítulos na economia geral da minha tese, procurei fornecer quer na presente Introdução, quer no início de cada capítulo, as chaves das questões essenciais que orientam a minha investigação.

Uma vez feitas estas considerações eis como se encontra organizada a presente dissertação:

Ela está dividida em **duas partes** que correspondem aos planos de análise já referidos:

- A **I parte** tem por título *«Da rigidez das estruturas...»*, e por subtítulo *«Origem e evolução das estruturas formais da administração dos liceus (1836-1947)»*.

O **Capítulo 1**, intitulado *«Dos modos de ensinar os alunos, aos modos de organizar a escola. Gênese da escola primária pública»*, é utilizado para apresentar um dos elementos fundamentais da problemática da minha tese: a persistência do ensino magistral centrado na relação dual de um mestre com o seu discípulo, como arquétipo da organização escolar. Este modo de organização está na origem do aparecimento da "classe" como

processo de realização de uma "pedagogia colectiva" e a sua análise é feita, neste capítulo, a propósito de dois dos momentos mais estruturantes da escola primária pública, em Portugal: a "querela dos modos de ensino", na primeira metade do século XIX e a criação das "escolas centrais" nos finais do século XIX e princípios do século XX.

O Capítulo 2 intitulado «*Entre o "colégio" e as "aulas", as "classes" e as "disciplinas". Génese da organização pedagógica do liceu.*» procura descrever o modo como a institucionalização do ensino colectivo se realizou, em Portugal, nos "colégios jesuítas", nas "aulas dos estudos menores" e nos "liceus" criados a partir de 1836, com a reforma de Passos Manuel.

No caso dos dois primeiros tipos de instituições o objectivo é, só, traçar algumas linhas de continuidade desta organização pedagógica, relativizando a ruptura que, deste ponto de vista, os "estudos menores" criados por Pombal representam em relação ao ensino dos jesuítas. É uma reflexão que é feita fundamentalmente a partir de fontes secundárias e que tem por finalidade reconhecer os paradigmas de referência que estão presentes na criação do "liceu" e no seu desenvolvimento até à reforma de Jaime Moniz, em 1894/95.

O corpo principal deste capítulo diz respeito à caracterização da organização pedagógica do liceu proposta por Jaime Moniz ("em regime de classes") e à oposição que ela estabelece com o "regime das disciplinas" que, na prática, vigorara até então, e que será temporariamente restabelecido em 1936, com a reforma de Carneiro Pacheco.

O Capítulo 3 intitulado «*Génese e evolução da administração dos liceus (1836-1947)*» descreve e analisa as estruturas formais definidas pelo quadro legal para a administração interna do liceu, desde a sua criação até à publicação do Estatuto de 1947, que se manteve em vigor, com poucas alterações no domínio da administração, até 1974.

O "retrato oficial" da administração dos liceus que resulta desta focalização centrada na análise da legislação é completado e confrontado com as informações recolhidas na imprensa pedagógica que, até 1926, teve um papel importante como expressão do movimento associativo dos professores e defesa dos seus pontos de vista profissionais.

O Capítulo 4 intitulado «*Para uma interpretação teórica da evolução da administração do liceu (1836 a 1936/47)*» define o quadro conceptual em que se baseia a descrição, explicação e interpretação do processo de evolução da administração do liceu em



Portugal, no período em estudo. Com base nesse quadro conceptual são analisados os conceitos e processos de administração emergentes neste período, e é apresentado um modelo interpretativo das características e evolução da administração e organização do liceu, em Portugal.

- A **II parte** tem por título *«Entre as normas e as circunstâncias...»* e por subtítulo: *«A administração e organização pedagógica dos liceus vistas através dos relatórios dos reitores (1935-1960).»*

Esta II parte tem por objecto de estudo um corpus de 546 relatórios de reitores, elaborados entre 1935-36 e 1959-60, existente no Arquivo Geral do Ministério da Educação, e divide-se em três capítulos:

O **Capítulo 5** intitula-se *«A política educativa do Estado Novo e a organização do liceu (1936-1960)»*. A partir de dados contidos nos relatórios, e em estudos de História da Educação sobre esta época, são identificadas as grandes linhas de orientação da política educativa que condicionaram de maneira decisiva a evolução da organização e administração do liceu, com o advento do Estado Novo. Essas linhas de orientação dizem respeito: às restrições à oferta de ensino liceal oficial; ao reforço da selecção e reabilitação dos exames; à redefinição da função social do liceu; e à ideologização da sua organização.

O **Capítulo 6** intitula-se *«A gestão do tempo, dos espaços, dos agrupamentos e a conexão do ensino»*. Nele são descritas e analisadas todas as informações dos relatórios relativas às modalidades nucleares da organização pedagógica: elaboração dos horários; distribuição do serviço docente; constituição das turmas; coordenação do trabalho docente; conexão do ensino.

A análise desta informação permite, por um lado "territorializar" a descrição da organização e administração do liceu que foi feita na I parte, a partir do quadro legal, e por outro, pôr em evidência diferentes modalidades de administração utilizadas pelos reitores que se traduzem muitas vezes em "infidelidades normativas" ou na afirmação de margens de autonomia.

O **Capítulo 7** intitula-se *«Os reitores - entre o "administrador" e o "profissional"»*. Nele é feita uma análise do perfil profissional dos reitores neste período

bem como das funções que exercem. Esta análise baseia-se essencialmente num conjunto restrito de relatórios referentes aos anos de 1937-38, 1947-48 e 1957-58 que foram objecto de um tratamento mais detalhado. As informações recolhidas a partir de uma grelha de análise elaborada para o efeito, são condensadas e interpretadas a partir de instrumentos analíticos concebidos em investigações actuais sobre o perfil funcional do cargo de director de um estabelecimento de ensino.

- Finalmente, num breve **Epílogo**, apontam-se algumas pistas de continuação desta investigação tendo em vista a sua articulação com a realidade actual da administração das escolas.

## NOTAS

(1) Na acepção dada por Green (1990): *«A formação do Estado refere-se ao processo histórico pelo qual o Estado moderno foi construído. Isto inclui não só a construção de um aparelho político e administrativo para o governo e para todas as agências controladas pelo governo que constituem o sector público, mas também a formação de ideologias e crenças colectivas que legitimam o poder do Estado e sustentam conceitos de nacionalidade e de "carácter" nacional. Este processo ocorreu em todas as nações europeias nos séculos XVIII e XIX, mas de diferentes maneiras, e foi no quadro de formas específicas de formação do Estado, de que o desenvolvimento educacional faz parte, que se encontra a chave para explicar o desigual e distintivo desenvolvimento dos sistemas educativos.»* (p.77)

(2) Cerca de 100 anos separam, por exemplo, a formação de um aparelho administrativo integrador da escolarização estatal na França e na Prússia, e igual ocorrência na Inglaterra. O mesmo intervalo separa a criação de escolas secundárias estatais na França e na Prússia, por um lado, e a sua criação na Inglaterra, por outro. Enquanto que a Prússia legislou a frequência escolar obrigatória até aos 14 anos em 1826, idêntica disposição só foi aplicada na Inglaterra, em 1921 (Green 1990, p. 308)

Estas diferenças (assinaladas igualmente por outros autores como Viñao (1982) e Archer (1979, 1982) relativizam a influência do iluminismo, do protestantismo ou da democratização institucional que para outros autores teria sido determinante. Como interroga Green, como explicar, então que a educação se tenha desenvolvido mais depressa num estado não democrático, como a Prússia, do que num estado supostamente mais democrático como a Inglaterra; ou que países católicos como a Áustria tivessem sido pioneiros na montagem de um sistema nacional de ensino e que grandes áreas de protestantismo como em Inglaterra e no sudoeste dos Estados Unidos não seguissem o padrão da supremacia educacional do protestantismo; do mesmo modo como se explica que o primeiro país industrial, a Inglaterra, não tenha sido pioneiro na mudança educativa, enquanto que países muito menos industrializados da Europa tivessem reagido muito mais rapidamente para adaptar a educação às necessidades de desenvolvimento económico; e, finalmente, se aceitarmos, como defendem as perspectivas mais funcionalistas, que a urbanização, a proletarianização e as alterações nas estruturas da vida familiar, mantêm ligações estreitas com o desenvolvimento da escolarização, como explicar que ela se tenha desenvolvido de maneira significativa em regiões predominantemente rurais e pré-proletárias (1990, pp. 308-309).

Para Green a explicação deve-se a que *«o factor determinante para explicar o "timing" e a forma do desenvolvimento do sistema de educação é, principalmente, a natureza do Estado e o processo de formação do Estado»* (p. 309)

(3) A influência preponderante do processo de formação do Estado no próprio processo de escolarização (origem, formas, administração e ritmo de desenvolvimento do sistema escolar, etc.) não invalida a influência de outros factores, como referi no texto: a natureza dos conflitos entre diferentes grupos sociais (como defende Archer, 1979, 1982); o "utilitarismo prático e o positivismo" (referidos por Viñao, 1982); o desenvolvimento do "modo de produção capitalista" (segundo os argumentos de Bowles e Gintis, 1976, para explicar a reforma e expansão da educação nos EUA); ou as exigências de qualificação dos trabalhadores, determinadas pelo próprio desenvolvimento industrial, como propõem as correntes funcionalistas do "capital humano".

Todavia, todas estas influências não são igualmente determinantes em todos os países (e actuam de maneira diferente conforme a época em que se desencadeia o processo de escolarização) e são mediatizadas pela própria natureza do processo de formação do Estado de que a formação de um sistema escolar estatal faz parte.

(4) Ardoino (1977) considera a "classe" em cinco níveis: «um conjunto de indivíduos tomados separadamente»; «um momento de interrelações individuais»; «lugar de uma dinâmica mais vasta: a do grupo»; «um conjunto organizado, uma organização»; «um lugar institucional, uma instituição» (pp. 46-47). É neste último nível que se desenvolve a prática "instituinte": «A classe pode ser o lugar de aprendizagem institucional e uma nova ocasião de fazer a experiência da democracia. Ela é portanto, quando vista deste ângulo, possibilidade de mudança, se se admitir que as instituições podem mudar de maneira evolucionista, e não unicamente de maneira revolucionária.» (p. 47)

(5) Na acepção dada por J. Leif (1976), no seu "Vocabulário técnico e crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação" onde regista para a expressão «Tecnologia da educação, do ensino» o seguinte significado: «A tecnologia consiste em conceber e elaborar estratégias e meios que visam uma exploração racional de todos os recursos educativos, uma aplicação sistemática dos conhecimentos às tarefas práticas do ensino e da educação.» (p. 371).

(6) "Administração formal-legal" refere-se à forma (funções, estruturas, órgãos e processos administrativos) que é dada à administração do liceu pela legislação. A utilização desta expressão serve para distinguir da "administração real" que ocorre em cada situação concreta por força da acção dos administradores e dos administrados. Ver a este propósito Lima (1992) e a sua distinção entre "plano das orientações para a acção organizacional" e o "plano da acção organizacional" (pp. 159-164). Para este autor o primeiro plano é definido por "regras formais" e o segundo por "regras não-formais" e por "regras informais". As primeiras são «regras totalmente estruturadas e fixadas em documentos», e as duas últimas «caracterizam-se pela sua natureza não oficial, pela sua existência marcadamente circunstancial (não são regras uniformes de aplicação obrigatória e independente de circunstâncias específicas ou de casos excepcionais), e pela sua produção organizacionalmente referenciada e localizada.» (Lima, 1992, p. 161). Ver igualmente capítulo 4 onde se desenvolve a argumentação de Licínio Lima e se explicita este conceito de administração formal-legal.

(7) A distinção entre "organização formal" e "organização informal" ganha sentido principalmente a partir dos estudos realizados por Elton Mayo e sua equipa, na Western Electric Company Hawthorne, e com o desenvolvimento do movimento das "relações humanas". Como assinalam Roethlisberger e Dickson na sequência das suas experiências na companhia Hawthorne: «Muitos dos actuais modelos de interacção humana não estão representados na organização formal, e outros estão representados de maneira inadequada... Muitas vezes julgou-se que a organização correspondia ao plano ou organigrama. Hoje sabe-se que não é assim.» (Citado por Hanson, 1985). Para estes autores a "organização informal" é o produto da interacção social entre os membros de um grupo de trabalho ou dum sistema industrial mais alargado. Ela é muitas vezes esquecida, ignorada ou denunciada. Contudo sem ela nenhuma "organização formal" poderia sobreviver muito tempo. Neste sentido "organização formal" e "organização informal" são duas dimensões interdependentes da interacção social (Ballé, 1992, p. 32).

Numa metáfora feliz Hanson (1985, p. 59) considera que a "organização formal" (estrutura formal, regras, operações e processos standardizados, canais de comunicação, cadeia de comando, etc.) é como se fosse a parte emersa de um iceberg, e que a "organização informal" (coligações, relações de poder, conflitos, regras informais, etc.) constitui a sua parte submersa.

Barnard (1979) que como Mayo valoriza a importância das opiniões, das atitudes e das relações humanas na empresa, considera contudo que a organização se caracteriza não pela "organização informal" mas pela "organização formal" e que a função do administrador é integrar essas duas dimensões da organização.

Esta distinção, que é hoje um dado adquirido na análise organizacional, tem dado origem a diferentes interpretações teóricas no estudo das organizações, conforme o peso que se lhes atribui ou conforme o grau e sistema de dependência que se considera existir entre elas. A este

propósito Crozier (1977) refere que existem três tipos de raciocínio quanto à relação entre o formal e o informal. «O raciocínio tradicional considera que o formal estrutura o campo e o informal que se desenvolve nas malhas do formal constitui uma excepção mais ou menos tolerável. O segundo raciocínio, que é o das relações humanas, considera que a vida de uma organização reside no informal e que o formal não é senão uma superestrutura de fraca importância. Um terceiro tipo, que nós próprios aplicamos na análise das organizações, consiste em considerar o formal como uma resposta às pressões das chantagens informais, como um meio de governar estruturando e estabilizando os jogos de poder que se constituem naturalmente a partir das actividades comuns.» (pp. 248 e 249). Ver também, na nota anterior, a referência à distinção conceptual proposta por Licínio Lima.

(8) A este propósito faço minhas as palavras de Crozier (1977): «Para evitar qualquer mal-entendido, convém precisar que, como é evidente, as organizações não actuam, na realidade, como actores autónomos. Não passam de estruturas de acção que constroem e tornam possível, ao mesmo tempo, as acções dos actores que fazem parte delas e que são obrigados a permanecerem solidários enquanto não as deixarem. O facto de pessoalizar as organizações, como o faço aqui, não deve dar a impressão de que considero as organizações como actores unificados com as suas "necessidades", os seus "objectivos", etc. Não se trata senão de uma figura de estilo, dum "raccourci" cómodo para a exposição das ideias, mas que não deve esconder a realidade dos processos complexos que ele envolve.» (p. 140, nota 1)

(9) Lima (1992, p. 164) considera existirem formas complementares de estudar as organizações: a "focalização normativa" que valoriza as estruturas e regras formais; a "focalização interpretativa" que valoriza as estruturas ocultas e regras não formais e informais; a focalização descritiva" que se centra nas estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas. Como é explicado nesta introdução e nos capítulos 3 e 4, apesar de o meu estudo se centrar nas estruturas e regras formais, e nesse sentido utilizar uma "focalização normativa" isso não significa que se considere "a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais como exclusiva" (Lima, 1992, p. 164).

(10) Para Lima (1992, pp. 166-170) a escola é simultaneamente um "locus de reprodução de regras formais, uma instância (hetero) organizada para a reprodução normativa, e um "locus de produção, enquanto instância (auto) organizada para a produção de regras (não formais e informais).

Numa perspectiva mais ampla e sociológica da escola como instância de produção-reprodução de posições sociais ver Petitat (1982).

(11) Tal como Crozier, defendo que neste processo de produção legislativa referente à administração e organização da escola o modelo sinóptico da racionalidade "a priori" e o modelo de ajustamento da racionalidade "a posteriori", nunca aparecem no estado puro. «A maior parte das experiências que pudemos observar mostram a existência de modelos mistos, em que a racionalidade "a posteriori" vem geralmente corrigir os erros do modelo sinóptico, mas em que, muitas vezes, imposições de racionalidade "a priori", de tipo sinóptico são indispensáveis para ordenar e reordenar a confusão, a anarquia e as injustiças provocadas por sujeições demasiado longas à racionalidade do modelo de ajustamento mútuo.» (Crozier, 1977, p. 270)

(12) Para elucidação destes conceitos consultar respectivamente capítulo 1 e capítulo 4.

(13) Convém lembrar que 1947 é a data da aprovação do "último" estatuto do ensino liceal do Estado Novo (decreto 36 508 de 17 de Outubro de 1947) que Formosinho (1987, p. 388) considera representar «a apoteose do Estado administrativo na administração da educação e marcar a clara prevalência do controlo burocrático (e conformista) da educação sobre o controlo ideológico (e mobilizador)». Este estatuto vigorou até 1974, com várias alterações pontuais que, no aspecto da

administração do liceu, deixou tudo praticamente na mesma (ver capítulo 4). A "racionalidade a posteriori" dos actores organizacionais que até ao Estado Novo teve condições para influenciar de maneira expressiva a produção legislativa, remete-se no período que vai de 1947 a 1974 para o campo do "informal" no interior de cada liceu, produzindo um conjunto de regras não formais e informais que configuram processos administrativos e estruturas organizacionais diversas, estabelecendo fissuras na codificação legal da vida liceal que tornam a organização do liceu um sistema "debilmente articulado" (ver parte II).

(14) A história da administração do ensino em Portugal constitui um campo de investigação muito pouco explorado que, até há pouco tempo, só contava com o trabalho pioneiro de João Formosinho (1987) sobre a teoria e prática administrativas do Estado Novo, e a sua articulação com uma estratégia política de "educação para a passividade". Recentemente, e já na fase final da redacção deste meu trabalho, foi defendida na Universidade do Minho a dissertação de doutoramento de Sousa Fernandes (1992) sobre a evolução do sistema educativo português (ensino liceal e técnico), durante os períodos liberal e republicano (1836-1926) que de certo modo completa o ciclo de reconstituição "histórica" iniciado por Formosinho e continuado para o período posterior a 1974, pela tese de doutoramento de Licínio Lima (1991). Todavia, enquanto as investigações realizadas por João Formosinho e Sousa Fernandes se situam claramente no domínio da "história das políticas de educação" e da "ciência administrativa", na procura dos princípios jurídico-administrativos que regulamentam a administração do sistema, nos períodos em estudo, a tese de Licínio Lima é claramente tributária do contributo da sociologia das organizações e das novas correntes da "administração educacional" abordando simultaneamente o campo das regras formais e informais que regem o funcionamento das organizações. Além destes trabalhos oriundos de sectores mais ligados à administração e organização educacionais, são de destacar, numa perspectiva "mais genuinamente histórica" (com recurso abundante a material de arquivo), no que se refere à organização administrativa e pedagógica dos liceus, no período entre 1836 e 1860, a investigação realizada por Aurea Adão (1982), e para a administração pombalina dos estudos secundários a obra de Banha de Andrade (1984).

É possível encontrar ainda referências úteis em estudos de história que, não privilegiando a abordagem da "administração do ensino", descrevem e analisam factos educativos relativos ao funcionamento do ensino liceal neste período que traduzem opções de carácter administrativo (ver entre outros Albuquerque, 1965; Azevedo, 1972; Valente, 1973; Bárbara, 1979; Gomes, 1980 e 1984; Rocha, 1984; Rómulo de Carvalho, 1986).

Para uma panorâmica de conjunto sobre o estado da História da Educação, em Portugal, onde é patente a ausência quase total de estudos sobre a "história da administração escolar", consultar "1º Encontro de História da Educação em Portugal" (1988) e Gomes, Fernandes e Grácio (1988). Como diz Aurea Adão (1988): *«No caso especial do ensino liceal, grandes temas continuam inexplorados dos quais salientamos o ensino feminino, a história das práticas pedagógicas, os compêndios escolares e a sua análise de conteúdo, a evolução das matérias, a história da administração escolar e da inspecção do ensino, o ensino particular, o jovem liceal numa perspectiva socio-cultural, os processos de admissão à Universidade.»* (p. 109)

(15) Esta relação dialéctica entre a "descrição" e a "explicação" foi posta em evidência por Boudon (1979, pp. 252-260) como forma de ultrapassar a aparente oposição entre uma "sociologia empírica" e uma "sociologia teórica", ou entre "sociologia quantitativa" e "sociologia compreensiva".

(16) Esta perspectiva histórica relativiza, no meu entender, as críticas que Huberman e Miles (1991) fazem à *«utilização da narrativa na apresentação de dados na análise qualitativa»* (pp. 144-145). Todavia, como já foi dito, procurei contrabalançar essa narrativa com "quadros sintéticos" (como recomendam aqueles autores) que permitam traduzir e visualizar os dados em que se baseou a análise e representar graficamente a sua interpretação.

## **I PARTE**

### **DA RIGIDEZ DAS ESTRUTURAS**

**Origem e evolução das estruturas formais  
da administração dos liceus (1836-1947)**

## **CAPÍTULO 1**

**DOS MODOS DE ENSINAR OS ALUNOS  
AOS MODOS DE ORGANIZAR A ESCOLA**

**- GÉNESE DA ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA -**



A referência à génese e evolução dos processos de organização da escola primária pública tem sido feita em vários contextos: de uma maneira fundamentalmente descritiva no quadro de trabalhos de História da Educação sobre a escolarização em determinados períodos ou da evolução das correntes pedagógicas (cf. entre outros: Albuquerque, 1960; Prost, 1968; Azevedo, 1972; Gomes, 1980; Avanzini, 1981; Carvalho, 1986); no quadro de uma perspectiva socio-histórica relacionando a organização pedagógica da escola com outros processos educativos e sociais (cf. entre outros: Chartier, Julia e Compère, 1976; Vincent, 1980; Petitat, 1982; Perrenoud, 1984); no âmbito de trabalhos sobre sociologia do currículo (cf. entre outros, Bernstein, 1967; Chervel, 1991; Hamilton, 1991) e administração educacional (por exemplo: Faber e Shearron, 1974; Miller, 1990); e, ainda, como ilustração de fenómenos sociais mais vastos (cf. entre outros: Ariés, 1973; Foucault, 1975).

Poucos são, todavia, os estudos que tomam a organização pedagógica da escola primária como objecto específico de análise histórica e tentam reconstruir a genealogia dos seus processos de constituição, como é o caso do trabalho de Giollito (1983), na França, para os planos curriculares de emprego do tempo (numa perspectiva de "história institucional"), e de Viñao (1990), na Espanha, para a criação e desenvolvimento da escola graduada, numa perspectiva mais de "antropologia escolar", ensaiando algumas abordagens a partir dos contributos de uma "sociologia da escola".

Através das leituras destes textos é possível relacionar as estruturas e modalidades organizativas da escola, com a inculcação de valores e normas de comportamentos, com os processos de selecção social pela escola, com a estatização do

ensino, com a evolução das formas de organização do trabalho, com o desenvolvimento de uma administração escolar burocratizada, com a afirmação da escola como organismo social, com a definição das estruturas de poder no seio da escola, com a evolução do currículo, com os processos de fabricação da "excelência escolar", com a história dos critérios e processos de avaliação.

Todavia, nesta complexa rede de influências que teceu a organização pedagógica da escola primária, há um factor que não tem sido devidamente valorizado: a **persistência do ensino magistral centrado na relação dual de um mestre com o seu discípulo, como arquétipo da organização escolar**. É esta persistência que explica que todas as "reformas" da organização da escola tenham sempre como objectivo operativo, proceder a um agrupamento dos alunos (e consequentemente, dos tempos, dos espaços e dos saberes) que permita reconstituir as condições próprias a essa situação educativa nuclear que é o ensino individual.

Não é possível entender as estruturas actuais da escola pública e a sua tecnologia, sem esta referência ao paradigma que orientou todo o processo de passagem de uma pedagogia individual para uma pedagogia colectiva que é, em si mesmo, a razão de ser da escola, enquanto organização.

É sobre esta matriz que se desenham as influências dos princípios da "solidariedade mecânica" (Bernstein, 1967), e da "racionalidade científica" (Viñao, 1990); ou é a partir dela que se desenvolvem os processos "da fabricação do indivíduo disciplinar" (Foucault, 1975), das "redes de escolarização" (Beaudelot e Estabelet, 1971), das "hierarquias escolares de excelência" (Perrenoud, 1984), "da inculcação ideológica" (Petitat, 1982).

O presente capítulo constitui, assim, uma tentativa de tornar evidente a influência que esta matriz inicial teve no processo da organização da escola primária em Portugal.

Na ausência de estudos de história da educação, em Portugal, que façam a reconstituição genealógica desse percurso, procurei fazer incidir a minha análise sobre dois dos momentos mais significativos da construção dessa organização: a "*querela dos modos de ensino*", na primeira metade do século XIX, e a criação das "*escolas centrais*", nos finais do século XIX e princípios do século XX.

Para este estudo utilizei diversas fontes: por um lado a legislação que regulamentou as diversas formas de organização, e textos pedagógicos da época que me

permitissem aperceber dos argumentos utilizados para defender as diferentes modalidades de organização; por outro lado, procurei "reler" muita da informação levantada a partir de fontes diversas, pelos autores citados e que fazem referências à evolução da organização

da escola, em vários países, para encontrar indícios que confirmassem a minha hipótese de partida.

Não se trata, portanto, de fazer a história da organização pedagógica da escola primária em Portugal. Para isso seria preciso desenvolver um aparato metodológico que extravaza os objectivos deste capítulo no quadro da economia geral da minha investigação sobre a organização e administração dos liceus.

Como foi dito na Introdução, este estudo justifica-se tão só porque o paradigma dominante na organização da escola primária é o mesmo que se verificou no ensino liceal, e porque o processo ligado à obrigatoriedade escolar e à expansão da escolarização, no século XIX, permite perceber com mais clareza a sua evolução.

Trata-se, portanto, de um estudo preliminar sobre a génese da organização pedagógica que será retomado e aprofundado para o caso particular dos liceus.

## 1. A ESCOLA E OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A construção de um modo de organização pedagógica que possibilite o ensino colectivo é uma questão nuclear do nascimento da escola pública e do progresso da própria pedagogia. Esta foi uma das questões centrais da literatura e dos debates pedagógicos do século XIX, bem como do trabalho legislativo que levou à institucionalização do ensino primário obrigatório, nos países europeus e nos Estados Unidos da América do Norte.

Buisson (1911), no seu *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* define a "organização pedagógica das escolas primárias públicas" como:

*«(...) um conjunto de regras que determinam racionalmente e de maneira precisa o modo de funcionamento das escolas, a saber: as condições de admissão dos alunos; a maneira de as classificar; o programa de ensino; o emprego de tempo a*

*consagrar a cada uma das matérias que o programa comporta. É este conjunto de regras que constitui a organização pedagógica.»*

Estamos, portanto, perante uma concepção alargada de currículo que envolve não só o plano de estudos, mas também a gestão dos tempos, dos agrupamentos dos alunos, e dos espaços.

Giollito (1983) que dedicou uma obra importante ao estudo da elaboração da organização pedagógica das escolas primárias, em França, precisa melhor este conceito, mostrando que, na perspectiva dos pedagogos do século XIX, ela visava um triplo fim. Em primeiro lugar, classificar os alunos em função da idade e do seu nível de conhecimentos, com o fim de criar divisões que permitam fornecer um mesmo ensino. Depois, estabelecer um plano de estudos que compartimente as diferentes matérias pelo nível de agrupamentos de alunos que foram definidos. Finalmente, dispôr tudo isto no tempo, estabelecendo um horário preciso.

*«Classificação dos alunos, plano de estudos, emprego do tempo, representam portanto os três elementos constituintes da organização pedagógica das escolas primárias e são concebidos pelos pedagogos do século XIX como estreitamente interdependentes.»* (Giollito, 1983, p. 28).

Esta preocupação global pela organização pedagógica da escola primária, no século XIX, insere-se na continuidade duma evolução das ideias pedagógicas e das práticas das congregações religiosas, em particular dos jesuítas, e esteve na origem da constituição de uma instituição específica para o ensino secundário - os colégios (Ver por exemplo, Chartier, Compère, Julia, 1976).

Quanto aos traços dessa continuidade, no domínio das ideias pedagógicas, podem encontrar-se, por exemplo, na comparação com as propostas precursoras de Coménio, na Didactica Magna (Gomes, 1966 e 1970), nomeadamente na sua concepção mecanicista da organização escolar:

*«A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exactidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que*

*imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andar com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autômato. E, finalmente, com tanta certeza quanta pode obter-se de qualquer instrumento semelhante, construído segundo as regras da arte.» (Didactica Magna, XIII, 15, in Gomes, 1970, p. 24)*

Quanto às congregações religiosas, não podem deixar de ser referidos, como antecedentes claros da valorização dos aspectos organizativos na definição de um modo de trabalho pedagógico: a organização dos colégios dos Irmãos da Vida em Comum, nos Países Baixos que, desde os finais do século XV, procedem a uma graduação sistemática dos programas e à constituição das classes correspondentes; a influência dos educadores da Reforma, como Jean Sturm, Baduel, Calvino e a organização dos colégios ou ginásios protestantes, eles também herdeiros como os jesuítas do "modo parisiense"; os contributos dos jesuítas na definição de uma "ordem" pedagógica para o funcionamento da instituição escolar (1), especialmente com o *Ratio Studiorum* e a sua aplicação à organização dos colégios; os princípios pedagógicos defendidos por João Baptista de la Salle, na sua *Conduite des écoles chrétiennes* (difundidos pelos Irmãos das Escolas Cristãs) em particular no que se refere à divisão da classe em grupos ("fracos, mediocres e mais inteligentes" ); os Jansenistas e a tentativa de criação de um sistema de "tutoria", nas suas *Petites Écoles de Port-Royal*. (2)

A evolução destes modos de organização pedagógica que, do ponto de vista formal, têm muita coisa em comum, permite pôr em evidência a íntima relação que se estabelece entre a organização da escola e as finalidades da educação, enquanto processo de «socialização metódica» (Durkheim, 1938, pp. 51 e 73).

*«Neste universo pedagógico, o modo de inculcação importa tanto como os conteúdos inculcados. Tanto a civilidade, como as classes graduadas, prestam um bom serviço à imposição da disciplina; a hierarquia do estabelecimento de ensino, a rede de vigilância, a densidade do controlo pedagógico imprimem inevitavelmente certos reflexos face à autoridade; finalmente, a frequência de exercícios desprovidos de interesse aos olhos*

*dos jovens alunos, os horários sobrecarregados, concorrem para radicar hábitos de esforço e de trabalho.»* (Petitat, 1982, p. 129).

Mas, para lá da continuidade das ideias e práticas pedagógicas, existem razões próprias para que a questão da organização pedagógica da escola primária se tenha tornado uma questão central no século XIX.

Essas razões têm que ver com as transformações resultantes da estatização e laicização do ensino e com a necessidade de assegurar uma ampla difusão da educação popular (ver Introdução).

Como nota Petitat, *«a estatização da escola é indissociável do secular movimento de emergência dos Estados-Nação que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX»* (1982, p. 220). (Ver igualmente, Viñao, 1982 e Green, 1990, entre outros)

Em Portugal, esse processo encontra-se exemplarmente descrito por António Nóvoa, a propósito da construção da profissão docente. Como afirma este autor:

*«A instauração dum sistema de ensino de Estado [no período pombalino] não é senão uma das dimensões do alargamento da jurisdição estatal que, pelos finais do século XVIII, se estende ao conjunto dos fenómenos sociais. Isto obrigou à construção de um aparelho de Estado, fortemente centralizado, que não pode ser, como até então, constituído na base de laços familiares ou aristocráticos, mas que exige um recrutamento baseado em critérios impessoais e competências específicas. Sob a direcção do Marquês de Pombal, o Estado adquire, por substituição da tutela religiosa e o estabelecimento de uma coordenação central, um poder de controlo sobre o sistema de ensino que não mais abandonará.»* (Nóvoa, 1987, p. 215)

E esse controlo sobre o sistema de ensino favorece a homogeneização dos modos de organização pedagógica, privilegiando os que permitem reforçar os mecanismos de centralização.

Importa ainda ter em consideração que a emergência do Estado *«é contemporânea da revolução industrial, da supressão dos "ofícios" e da emancipação do capital industrial em relação aos entraves corporativos»* (Petitat, 1982, p. 222).

Assim, os modos de organização pedagógica, para além de continuarem a subordinar-se à sua função original de inculcação de normas e valores (3) e de

racionalização da relação educativa, passam a ser igualmente determinados por imperativos de "racionalidade económica". A organização pedagógica da escola primária (para além da sua própria racionalidade) abre-se também à influência dos modos de organização racional do trabalho que resultam do processo de industrialização.

*«A substituição das oficinas artesanais pelas grandes manufacturas conduz a uma estruturação rigorosa das empresas e a uma minuciosa divisão do trabalho. O pôr a funcionar uma "organização industrial", precisa e homogénea faz aparecer, no domínio do ensino, uma necessidade de "estruturação escolar" e de "racionalização da acção pedagógica" em função de modelos tirados à organização do trabalho.»* (Giollito, 1983, p. 25)

Ao mesmo tempo, as crescentes obrigações que o Estado toma no financiamento do ensino público não deixam de trazer para a organização da escola, preocupações de carácter economicista, quer ligadas à procura de rentabilidade e eficácia, quer, na maior parte dos casos, de contenção de despesas. E isto, em particular no que se refere ao chamado "ensino das primeiras letras", onde o número crescente de efectivos a escolarizar, apela a fortes economias.

Esta influência das preocupações economicistas é particularmente notória na tentativa de impôr um modelo original de organização pedagógica adequado à educação de massas, o ensino mútuo. Embora este modo de ensino não tivesse vingado e tivesse dado lugar a uma forte reacção do "campo pedagógico" (como iremos ver), na procura de modos próprios, nem por isso essa influência se deixou de fazer sentir, principalmente com o desenvolvimento da "pedagogia científica", nos finais do século XIX e princípios do século XX.

Como diz Th. Simon, em 1924, na sua *Pédagogie expérimentale*, «a originalidade da pedagogia experimental está em ela se ter enriquecido com métodos de observação, de medição do trabalho. Viu o partido que podia tirar das disciplinas científicas, assim como a indústria do "taylorismo".» (Citado por Planchard, 1960, p. 87).

O mesmo facto é posto em evidência por Claparède, em 1912, ao assinalar as vantagens de as "ciências da educação" além de estudarem os problemas relativos ao desenvolvimento da criança e de psicologia individual, estudarem, também "*problemas de técnicas e economia do trabalho*":

*«Trata-se aqui de determinar os métodos gerais de trabalho que permitam empregar melhor e economizar o mais possível a energia do trabalhador, para certo resultado. Esta economia do trabalho corresponde ao que, na indústria, se chama de boa gerência, boa administração de uma manufatura. As energias cerebrais não devem ser desperdiçadas, delapidadas por um mau regime de trabalho.»* (1959, p. 196)

Como vimos, a determinação de modos de organização pedagógica da escola (ao longo do século XIX) foi influenciada por diversos factores: a evolução das ideias e práticas pedagógicas; os valores que a escola devia inculcar; difusão da educação popular e consequente aumento do número de alunos; a centralização administrativa inerente à estatização do ensino; os processos de organização do trabalho resultantes da revolução industrial; razões de natureza económica; desenvolvimento da psicologia experimental e da pedagogia científica.

Todavia, as referências que são feitas a esta evolução, numa perspectiva mais histórica, ou mais sociológica, não entram em linha de conta com um aspecto que me parece fundamental: **a organização pedagógica da escola como uma dimensão técnica do exercício da actividade docente.**

Para lá dos factores externos que determinaram essa organização pedagógica, em cada momento histórico, há que considerar os **factores internos**, ligados à construção de um corpo de conhecimentos e desenvolvimento de práticas lectivas, pelos professores, na própria situação educativa.

Justifica-se assim, aplicar na análise sobre o processo de definição da organização pedagógica da escola pública, as reservas de Maurice Halbwachs, na sua Introdução à *L' évolution pédagogique* de Durkheim:

*«Como todas as grandes funções sociais, o ensino tem um espírito, expresso nos programas, nas matérias ensinadas, nos métodos, e um corpo, uma estrutura material, que, em parte, exprime esse espírito, mas que, por vezes, reage a ele, colocando-lhe a sua marca própria e impondo-lhe, temporariamente, os seus limites. Das escolas catedrais às universidades medievais, destas aos colégios dos jesuítas, depois aos nossos liceus, houve, certamente, muitas transformações. E isto porque os órgãos de ensino estão, em cada época, em relação com as outras instituições do corpo social, com os costumes e as crenças, com as grandes correntes de ideias.*



*Mas eles têm também uma vida própria, uma evolução que é relativamente autônoma, no decorrer da qual eles conservam muitos dos traços da sua estrutura antiga. Eles defendem-se, por vezes, contra as influências que se exercem sobre eles, do exterior, apoiando-se sobre o seu passado.» (Durkheim, 1938, Introduction).*

No caso da definição de uma organização pedagógica para a escola primária pública, no século XIX, encontramos elementos que remetem para uma sobrevivência de estruturas anteriores, mas cuja adaptação às novas condições constitui um campo de afirmação de uma tecnologia educativa emergente que está intimamente ligada com o processo de construção da profissão docente.

Procurarei ilustrar este facto, através do estudo da chamada "querela dos modos de ensino" que se prolonga por todo o século XIX, e do aparecimento da "escola graduada", que se podem considerar como os dois momentos mais estruturantes do debate pedagógico sobre a organização da escola pública, neste século.

## 2. A QUERELA DOS MODOS DE ENSINO

Os tratados de pedagogia do século XIX e princípios do século XX (4) insistem numa distinção conceptual que muitas vezes não é respeitada quer nos diplomas oficiais, quer nos debates públicos, entre "métodos" e "modos" de ensino que é importante precisar, para compreender as consequências que esta "querela" teve na organização da escola.

Silvestre Ribeiro (1871), citando Charbonneau define modo como «*a maneira de organizar e dirigir o movimento geral de uma escola*» e método como «*o conjunto dos meios que hão-de ser empregados e da ordem que há-de seguir-se para transmitir aos discípulos uma verdade qualquer, ou um complexo de verdades, uma ciência*». Além destes, há ainda a considerar os processos que são «*certos meios acessórios, por vezes mecânicos, que um método tem à sua disposição, mas que aliás não são a sua essência.* (...) Os processos têm por fundamento a necessidade que o mestre experimenta de falar aos

*sentidos, aos olhos dos discípulos para estes mais facilmente compreenderem o objecto do ensino.»* (vol. VIII, p. 156).

Feliciano Castilho no contexto da polémica em que se envolveu a propósito do seu método de ensino da leitura (o "*método português*") sente também necessidade de estabelecer essa distinção, até porque *«nem os Mestres, em geral, nem muitos Comissários de estudos, e outras pessoas altamente prepostas à pública Instrução, distinguem com a devida exacção o que sejam modos e o que sejam métodos»* (1854, p.33):

*«O método é processo, e o modo é processo; mas o método é processo interior e essencial; e o modo, processo exterior e accidental. O ensino de qualquer disciplina supõe portanto um método, e um modo, pois consta de uma parte intrínseca, e de outra extrínseca.*

*Aplicando esta generalidade ao assunto que tratamos, o ler, pode-se ensinar sinteticamente: Método Jacotot; analiticamente: Método Português; mistamente: Método Lamare.*

*O modo de ensino é coisa muito diversa; a sua natureza é menos didáctica, do que regimental e policial.*

*Ensinará o Mestre a cada discípulo separadamente?*

*Ensinará a todos conjuntamente?*

*Estabelecerá decúrias, conforme ao uso dos Jesuítas? Círculos hierárquicos desde si até aos mais atrasados, como nas escolas lancasterianas?*

*Eis aí modos, modos perfeitamente distintos dos métodos.*

*O método é a alma; o modo é o corpo da doutrinação; a ligação íntima de corpo e alma, não é razão para que estas duas substâncias se confundam.»* (1854, pp. 33 e 34)

Este esforço de precisão sobre o que são "modos de ensino" está ligado à querela que se estabeleceu nos princípios do século XIX, com a introdução do "modo mútuo", por oposição aos modos já conhecidos, o ensino "individual" e o "simultâneo".

Esta querela que se saldou pelo abandono do ensino mútuo, a partir dos meados do século, viu consolidar-se um "modo misto" (gerado pela prática dos professores) que incorporou elementos de cada um dos diferentes modos, ajustando-os à diversidade de situações na sala de aula.

J. Augusto Coelho (1892) na sua obra de referência "*Princípios de Pedagogia*" define "modo de ensino" como « *a feição variada que reveste a operação docente ao aplicar-se, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, a um dado grupo de alunos*» (tomo IV, p. 521), e apresenta a seguinte classificação (baseada no "*Cours de Pédagogie*" de Rendu):

a) *Ensino individual é aquele em que cada aluno recebe directa e separadamente as lições do professor;*

b) *O modo de ensino simultâneo propriamente dito tem por objecto tornar ao mesmo tempo participantes duma lição, dada pelo mestre, os alunos capazes de a receberem;*

c) *O modo do ensino mútuo, aliviando o professor pela adjunção de auxiliares tirados da própria escola e denominados "monitores", entrega-lhes a direcção dum grupo ou sub-grupo e aos alunos de tais grupos devem eles ensinar o que aprenderam do método;*

d) *O modo misto consiste estabelecer numa escola simultânea alunos repetidores, tendo simplesmente por fim auxiliarem o mestre na instrução de muitos dos seus condiscípulos, não tomando, porém, senão uma parte puramente mecânica ou, pelo menos, muito simples no ensino.»* (Coelho, 1892, tomo IV, p. 522)

Mas para Augusto Coelho (1892), a grande diferença que existe entre os modos de ensino é entre o "individual" (o professor ensina um aluno de cada vez) e o "simultâneo" (o professor ensina vários alunos ao mesmo tempo), ou seja, no primeiro caso o aluno é um "educando individual", no segundo caso é um "educando colectivo".

No caso do ensino simultâneo podem ocorrer três situações: ou a acção do professor sobre os alunos **não é directa** (como no ensino mútuo) e então temos o "*modo de ensino simultâneo indirecto*"; ou a acção do professor exerce-se, **parcialmente de maneira directa e parcialmente de maneira indirecta** (como no ensino misto) e então temos o "*modo de ensino simultâneo directo imperfecto*"; ou «*a acção docente exercida pelo professor sobre os alunos é totalmente directa (...) e dele será exemplo aquele, que em geral, se usa nos cursos secundários ou superiores, onde o professor se dirige a muitos alunos ao mesmo tempo e sem intervenção de qualquer intermediário*» e neste caso chama-se «*ensino simultâneo directo perfeito*» (Coelho, 1892, tomo IV, pp. 522-524).

A partir dos finais do século XIX a "querela dos modos de ensino" está

praticamente extinta, pois eles variavam unicamente entre o "simultâneo" e o "misto" , conforme a escola estava dividida em várias classes (escola central) ou era de uma só classe (escola paroquial) (ver mais à frente ponto 5 - "escola graduada").

Contudo, esta questão continua a merecer a atenção dos pedagogos no início do século XX.

Adolfo Lima nas suas lições de Metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa, na década de 20, ainda sente necessidade de se ocupar deste assunto:

*«A maioria dos autores incluem os modos num capítulo da Metodologia. Os espanhóis chamam-lhe sistemas.*

*Os modos de ensino respeitam ao número de alunos ou discípulos que recebem no mesmo momento a lição do professor, e Achiles define-os assim: "a maneira imediata ou mediata, colectiva ou individual, como a acção do professor pode exercer - - se nos alunos, na transmissão dos conhecimentos".*

*Um professor pode dar lição num certo momento ou tempo a um só aluno, a dois, a três, a um grupo, a um turno ou a uma turma inteira de alunos. Sob este aspecto, podemos, portanto, dividir ou considerar a educação conforme é ministrada a um só aluno isolado ou a muitos formando grupo.*

*No primeiro caso temos o que é hábito chamar modo individual; no segundo, modo simultâneo.*

*Este ainda se subdivide em modo simultâneo magistral e modo monitorial ou mútuo. Há também o modo misto.» (1927, p. 397)*

Depois de fazer uma breve descrição de cada um dos modos e referir um pouco da sua história, Adolfo Lima considera que, para lá do "valor histórico" que a questão dos "*modos de ensino da velha Pedagogia têm hoje*", o problema resume-se (na altura em que escreve) à oposição entre dois modos de ensino: o *«individual, ou com mais rigor o ensino individualizado, realizado na pureza, somente na Educação privada ou doméstica; e o simultâneo, que com mais rigor moderno deve chamar-se colectivo - e que é próprio da educação escolar pública ou particular.»* (1927; p. 407)

Cem anos depois de um processo muitas vezes sinuoso em que, com avanço e recuos, os pedagogos, a administração e os professores vão tentando encontrar soluções eficazes para organizar o acto educativo ( relação professor - aluno), a questão é posta nos

seus termos originais: como se passa do ensino individual ao ensino colectivo. Ou, como já dizia um pedagogo inglês, dos finais do século XIX: *«Ensinam-nos quase exclusivamente a actuar sobre os indivíduos. Todavia, a grande questão que se coloca à direcção das escolas é como manejar os grandes números, para conseguir manejá-los de uma maneira efectiva e um de cada vez.»* (Abbott, *The teacher*, 1883, citado por Hamilton, 1991, p. 23)

Mas Adolfo Lima, em consonância com as preocupações da "Educação Nova", no início do século XX, não dá muita importância às questões da organização da escola face às questões "fundamentais" dos conteúdos e métodos de ensino (embora, estas questões estejam interligadas, como a experiência o veio demonstrar):

*«Observando bem, os modos de ensino respeitam mais à organização do ensino numa escola, em que o professor se ocupa de cada aluno em particular ou do conjunto dos alunos, isto é, ao número de discípulos que recebem a mesma lição, ao modo pessoal ou impessoal como faz o seu ensino.*

*Trata-se, portanto, como dizem Carré e Liquier, da maneira de regular a marcha geral de uma escola, conforme o agrupamento dos alunos chamados a uma certa lição.*

*Os modos não dependem, como diz Compayré, nem da ordem que se segue, nem dos meios que se empregam para educar ou simplesmente instruir as crianças.*

*Tratam simplesmente dos agrupamentos escolares, da distribuição ou não dos alunos que o professor chama de cada vez. Como se vê, não respeita aos meios de bem e facilmente assimilar conhecimentos; os modos de ensino não são meios de realizar operações mentais - processos psíquicos de aquisição de saber ou de valorização mental e social. Não são instrumentos de saber.*

*Consistem apenas na distribuição individualizada ou colectiva da população escolar, em cada momento em que é ensinada e educada.*

*É portanto um capítulo da Didáctica. Trata-se apenas, como diz Alcantara Garcia, de organização escolar.»* (Lima, 1927, pp. 408 e 409).

### 3. O ENSINO INDIVIDUAL COMO PARADIGMA DE REFERÊNCIA

Um primeiro resultado que se pode tirar da evolução dos modos de ensino - *individual, simultâneo, mútuo e misto* - apesar das suas diferenças formais, é a de que essa evolução se faz tomando sempre, como paradigma de referência para a organização da aula (e por extensão, da escola), a relação face-a-face entre um mestre e o seu discípulo.

Esta relação, considerada desde sempre como o processo "natural" de educação e ensino (*«um homem só pode ensinar a um aluno»*, escrevia Rousseau em *"Emílio"*), torna-se, por assim dizer, o arquétipo da própria organização escolar.

Aliás, Augusto Coelho, na sua obra já citada (1892), depois de utilizar os seus quatro volumes a falar dos "Princípios da Pedagogia" inicia o último capítulo, significativamente chamado de *"O Educando Colectivo"* dizendo: *«Os princípios formulados, até aqui, no decorrer deste Tratado, têm-no sido na hipótese de que é individual o ensino e de que, portanto, é um só o educando; uma tal hipótese constitui, porém, uma excepção, visto que em geral, com "grupos de alunos" é que o professor tem de se haver. Em todo o caso, como os princípios anteriores, para serem formulados em nada dependiam do número de alunos, torna-se evidente que estabelecidos na hipótese de um só aluno, são ainda aplicáveis à hipótese de muitos.»* (tomo IV, p. 518)

Todavia, se ao nível dos princípios pedagógicos o modelo de referência é o ensino individual, e ensinar a um ou a muitos é a mesma coisa, na prática, o grande desafio que se coloca ao desenvolvimento do ensino colectivo, é *"como ensinar a muitos, como se fossem um só!"*

A primeira solução encontrada (que era praticada na Idade Média nas escolas paroquiais e que continuou a ser utilizada, até muito mais tarde, nas pequenas escolas rurais) foi a do **"modo individual"**:

*«O mestre dirige-se especialmente a cada aluno, ocupando-se dele, em separado, durante um certo tempo, com exclusão absoluta de todos os demais, sem se preocupar com mandar fazer exercícios comuns.»* (Lima, 1927, p. 308).

Ou como descrevem Chartier, Compère, Julia (1976) servindo-se do quadro de Van Ostade, "O mestre escola" (figura 1):



Figura 1  
"O mestre escola" de Van Ostade

*«O mestre interroga uma das crianças sob a ameaça da palmatória; durante esse tempo, os outros alunos, de ambos os sexos e de todas as idades, espalhados pelos quatro cantos da sala, brincam ou escrevem, lêem ou lutam. Cada um, à exceção do infeliz que o mestre chamou para junto dele, parece ir aonde lhe apetece, e fazer o que quer. O quadro mostra-nos dois aspectos essenciais desta pedagogia antiga ("modo individual").*

*A relação professor - aluno é sempre pensada no singular, como se não se pudesse ensinar ou fazer aprender, a não ser na proximidade física de um "tête-à-tête"; o tempo e o espaço escolar não são regulados por um conjunto de regras impostas pelo professor e interiorizadas pelas crianças.» (p. 111)*

Todavia, a observação de outros quadros, como o de Jan Steen (1625/1679) (ver figura 2), pode permitir uma outra interpretação do que se passava nas escolas em que o professor praticava o chamado "modo individual".



**Figura 2**  
**Quadro de Jan Steen**

A impressão dominante que ressalta do quadro de Jan Steen é a de "caos organizado". Os alunos, de idades e sexo diferentes, desempenham diferentes actividades:



alguns alunos trabalham com o "mestre" e a "mestra"; outros fazem "deveres" na mesa ao lado; outros brincam no chão, sózinhos ou em grupo, outros batem-se ou empurram-se; outros ensinam os mais novos; etc. E todas estas actividades coexistem no mesmo tempo e no mesmo espaço com uma relativa autonomia que o quadro retrata de maneira feliz, mostrando o "ar absorto" e de indiferença para com o que se passa ao lado, de muitos dos alunos que trabalham sozinhos.

Apesar de se tratar de uma pintura (e como tal uma visão necessariamente estática e subjectiva da realidade), e para lá de diferentes situações que ocorriam nas várias escolas com os vários professores, ela mostra a principal diferença que existia entre o chamado "modo individual" e o que irá ser o "modo simultâneo": é que, no primeiro caso, a "escola" é um espaço "natural", auto-organizado e multifuncional que recria de certo modo o espaço doméstico onde cohabitam várias pessoas com tarefas diferentes e simultâneas; e no segundo caso, a escola é um espaço disciplinar, "hetero-organizado" e unifuncional, que recria o espaço conventual, dirigido pelo professor segundo as regras estabelecidas pela "*Conduite des écoles chrétiennes*" ou outro regulamento equivalente (ver ponto 4.1.).

A expansão da educação popular, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado vai impôr uma "ordem" igual a todas as escolas que permita uniformizar a educação das crianças e dos jovens e obrigar à utilização de modos de ensino mais eficazes e económicos.

Por isso, Adolfo Lima refere que o modo de ensino individual «*é o modo mais antigo, primitivo, mais próprio de uma época em que a educação está na sua infância, na fase inorgânica, e que, portanto, obrigava o professor a ocupar-se de cada aluno de per si isoladamente*». (1927, p. 308).

Apesar da vantagem de permitir a adequação do ensino às características do aluno, ele tornava-se impossível de praticar no quadro de uma escolarização alargada que obrigava a concentrar grande número de alunos. Além disso, segundo a opinião geral dos pedagogos do século XIX, enquanto modalidade de ensino colectivo representava uma grande perda de tempo (pois o professor era obrigado a repetir a lição tantas vezes quanto os alunos), desperdiçava as "vantagens da emulação" e agravava os problemas de disciplina, pois deixava o grupo de alunos entregues a si mesmos, enquanto o professor dava a lição a um aluno.

Estas críticas e a imposição da adopção de novos modos não impediram que o "modo individual" continuasse a ser largamente praticado pelos professores e, em

Portugal, ele é mesmo o modo de ensino que aparece mais vezes referenciado na inspecção extraordinária de 1864: 56,5% no ensino público e 66,2% no ensino particular. (Estatística, 1867).

Em França, onde também se verifica este fenómeno de "resistência à mudança", a administração desenvolve uma campanha intensa contra este modo de ensino. Giollito transcreve parte de uma circular de 1863 em que se proíbe os professores primários de *"chamarem ao seu estrado os alunos, seja qual for o pretexto: as lições devem aproveitar a todos, e as crianças devem recebê-las nos seus bancos ou no quadro, em presença de todos os condiscípulos"*. E isto, quer por razões disciplinares quer porque, quando as escolas são mistas, o mestre fica exposto ao contacto com as raparigas, *"o que oferece, por consequência, às naturezas fracas e viciosas, mais meios de excitação ou de corrupção"*. (Giollito, 1983, p. 18)

Do mesmo modo, Gabriel (1990), na sua tese sobre escolarização popular na Galiza, entre 1875 e 1900, dá conta desta persistência do modo individual, apesar de ele ser formalmente desaconselhado nas escolas com mais de 20 alunos (o que era o caso de cerca de 97% das escolas primárias desta região, neste período). Entre os factores desta persistência este autor dá relevo aos que se prendem com as deficientes condições dos edifícios, do mobiliário e do material escolares, a assistência irregular às aulas por parte de muitos alunos, e o próprio desconhecimento que muitos professores tinham de qualquer outro modo de ensino. Ao fazer a análise de correlação entre diferentes variáveis escolares e a adopção dos vários modos, a partir dos "estados escolares" relativos aos anos entre 1876 e 1883, Gabriel conclui que *«os professores pior remunerados eram também os que dispunham de piores e mais reduzidos locais, menos material didáctico e uma matrícula e uma assistência mais escassas, possuindo eles próprios uma formação inferior, circunstâncias que no seu conjunto favoreciam a adopção do modo individual.»* (1990, p.393)

Progressivamente abandonado, com a melhoria das condições de escolarização e da formação dos professores, o modo de ensino individual acabou por sobreviver em diversas práticas do ensino magistral, como por exemplo nas "chamadas" ou nas "perguntas individuais" (Lima, 1927), em que a relação do professor se estabelece com um aluno, enquanto os outros aguardam a sua vez (como acontece ainda hoje sempre que o professor sai da "abstracção" da turma, para uma intervenção junto de um aluno "concreto").

A substituição do modo individual por formas mais elaboradas de ensino colectivo (que estivera na origem do progresso da pedagogia a partir do século XVI, nomeadamente com os colégios jesuítas e as "escolas de caridade" de J.-B. La Salle) constitui de novo, no século XIX, uma questão central a resolver no quadro da emergência de um sistema de ensino estatal, e de uma "pedagogia laica e científica".

A polémica surge a partir da tentativa de imposição de um modo de ensino "novo", de inspiração militar, o "ensino mútuo" e com a reacção dos defensores do "ensino simultâneo".

Antes de abordarmos cada um destes dois modos, para percebermos o que estava em confronto e qual a solução que acabou por vingar, importa registar, desde já, que essa polémica tem como pano de fundo a tentativa de encontrar a melhor alternativa ao ensino individual que continuava a funcionar como paradigma de referência da organização pedagógica.

Cândido Xavier, um dos divulgadores mais importantes do ensino mútuo, em Portugal, fazia, assim, o ponto de situação sobre as vantagens e inconvenientes dos diferentes modos de ensino, nos princípios do século XIX:

*«A primeira ideia que se nos apresenta do ensino é a do individual, o qual oferecendo a grande vantagem de que o mestre não divide a sua atenção, mas a emprega toda no adiantamento do discípulo, é contudo, a todos os outros respeito o menos próprio para corresponder aos fins da educação pública.*

*A necessidade fez, pois, estabelecer o ensino simultâneo; por meio dele a lição de um só mestre aproveita ao mesmo tempo a um maior número de discípulos, o concurso entre estes desperta a emulação e conduzindo-os naturalmente a uma certa disciplina, dá-lhes as primeiras ideias das relações do homem em sociedade, e promove a imitação, esta lei admirável da natureza, à qual todos obedecemos, e muito particularmente nas primeiras idades; mas este modo de ensinar está ainda muito longe de responder aos fins que se desejam. (...)*

*Pelo ensino simultâneo, o mestre sendo obrigado a seguir na marcha geral os discípulos medianos, retarda os que têm melhor disposição, e deixa necessariamente para trás, uma porção deles, que não podendo acompanhá-lo, fingem aprender, e às vezes no fim de anos não sabem nada; pelo ensino mútuo, cada discípulo acha-se constantemente*

*ao nível dos seus companheiros, e o objecto da sua aplicação é sempre o que convém às suas forças.»* (Annaes das Sciencias, das Artes e das Letras, 1818, 2º vol. pp.26 e 27)

#### 4. O ENSINO MÚTUO

Embora o meu objectivo não seja fazer a "história" deste modo de ensino, vale a pena recordar aqui, muito sucintamente, as suas principais características, a partir do modelo proposto por Andrew Bell e Joseph Lancaster nos finais do século XVIII, tal qual as apresenta Hopmann (1991, p. 296):

- utilização dos alunos como professores ajudantes;
- agrupamento dos alunos por tipos de matérias (leitura, escrita, aritmética) para que um dos alunos mais avançados possa ocupar-se de um grupo;
- agrupamento dos alunos de acordo com os seus níveis de conhecimento e subdivisão das matérias em pequenas porções, para que os monitores pudessem maneja-las facilmente;
- introdução de um sistema disciplinar que ajudava os monitores a garantir o controlo e a manutenção do trabalho;
- organização da sala de aula e produção de materiais didácticos para que seja possível dispôr de instalações técnicas e espaciais necessárias para que diferentes grupos de alunos possam desempenhar as tarefas respectivas simultaneamente.

A introdução do ensino mútuo em Portugal encontra-se bem documentada (Annaes, 1817, 1819, 1820; Melo, 1822; Lancaster, 1823; Xavier, 1827; Ferreira, 1972) e foi objecto de vários estudos no domínio da História da Educação (Albuquerque, 1960; Azevedo, 1972; Gomes, 1980; Carvalho, 1986; entre outros). Mas além da perspectiva histórica com que foi estudado em Portugal e nos outros países onde foi divulgado, o ensino mútuo é visto também, juntamente com os outros modos de organização pedagógica, como uma forma extremamente elaborada de inculcação de normas e valores sociais - como a disciplina, a hierarquia, o respeito pela ordem, etc. (Foucault, 1975; Petitat, 1982;

Hamilton, 1991; Hopman, 1991; entre outros).

No quadro deste trabalho, importa ver em que medida o ensino mútuo se insere na construção de uma tecnologia própria para assegurar a relação educativa, e quais as continuidades e descontinuidades que estabelece na organização pedagógica proposta pelas congregações religiosas, desde o século XV, para assegurar a passagem de um ensino individual para um ensino colectivo, em particular a divisão dos alunos em "classes".

Nesta perspectiva, irei considerar três dimensões na análise do processo da introdução do ensino mútuo como modalidade de organização pedagógica da escola primária:

- A primeira, refere-se ao reforço dos processos de organização da classe praticados pelos jesuítas e por outras congregações religiosas que assentavam na constituição de divisões de alunos em função do seu nível de conhecimentos e das matérias a ensinar, com recurso à emulação e à participação de alunos mais adiantados (os decuriões, nos colégios jesuítas);

- A segunda, tem que ver com a tentativa de aplicação generalizada e massiva deste processo a um grande número de alunos, com a multiplicação dos instrutores, o que exigiu um aparato normativo extremamente codificado e um ritual rigoroso de procedimentos que constituem a sua originalidade;

- A terceira, privilegia as consequências do debate em torno deste modo de ensino como um momento importante para a necessidade de impor uma organização pedagógica global para toda a escola primária, condição essencial do progresso do ensino público.

#### **4.1. O ensino mútuo na continuidade dos processos de graduação do ensino**

A continuidade entre o ensino mútuo e os modos de organização e as práticas pedagógicas anteriores, é principalmente evidente em dois casos:

- a utilização de alunos mais adiantados para ensinar os alunos mais atrasados (que está aliás na origem do próprio nome inglês, "monitorial system", e português, ensino mútuo);

- na divisão e estratificação das matérias e dos alunos, bem como na encenação pedagógica e no aparato regulamentar e disciplinar a que essa divisão obriga.

Quanto ao primeiro caso há notícia da utilização do sistema de ensino entre alunos na Antiguidade Clássica (Foucault, 1975; Hamilton, 1989; Hopmann, 1991), embora a sua utilização moderna seja mais conhecida com as "decúrias" dos jesuítas.

Aliás, as continuidades entre o ensino mútuo e os modos de ensino praticados pelos jesuítas, eram já evidentes na época. Como João Pedro Ribeiro assinala, em 1835 :

*«Não se eliminou da escola das primeiras letras aquilo que hoje se chama ensino mútuo. Os jesuítas já o usavam, e se continuou a usar, havendo decuriões nas primeiras letras, e na língua latina: nisto se acha o essencial do que se chama ensino mútuo, sem as macaquices e frioleiras com que nos veio enfeitado de Inglaterra e França.»* (Ribeiro, 1871, vol. VIII, p. 157).

Na verdade, o ensino mútuo retoma os princípios da "decomposição das implantações colectivas", da "pedagogia analítica", da imposição de uma "quadrícula temporal", da "organização de um espaço serial", da "sanção normalizadora" que Foucault (1975, pp. 137-196) evidenciou, na sua análise sobre os mecanismos da disciplina gerados pelas práticas escolares dos jesuítas e dos seguidores de J.-B. La Salle.

Os pontos de contacto entre o modelo organizativo de uma aula de ensino mútuo e de uma aula num colégio jesuíta, são aliás bem visíveis na descrição que Durkheim faz desta última:

*«Os alunos estão divididos em dois campos, os romanos e os cartagineses, que viviam, por assim dizer, em pé de guerra procurando ultrapassarem-se uns aos outros. Cada campo tinha os seus dignatários. O principal era o imperador, também chamado ditador ou cônsul, depois seguiam-se um pretor, um tribuno e senadores. Estas dignidades, naturalmente desejadas e disputadas, eram atribuídas na sequência de um concurso que se realizava todos os meses. Por outro lado, cada campo estava dividido em decúrias, compreendendo cada decúria dez alunos, sendo comandada por um chefe, nomeado decurião e escolhido de entre os dignatários de que acabámos de falar. Estas decúrias não eram recrutadas indistintamente. Havia entre elas uma hierarquia. As primeiras*

*compreendiam os melhores alunos, as últimas os alunos mais fracos e menos trabalhadores. (...) É interessante notar que estas diferentes dignidades não eram somente títulos honoríficos, mas também funções activas; e era isso que fazia delas um prémio. O decurião tinha poderes alargados. Colocado diante da sua decúria, estava encarregado de exigir o silêncio e a atenção dos seus dez alunos, de assinalar as ausências, de mandar recitar as lições, de se assegurar se os deveres tinham terminado e se tinham sido realizados com cuidado. Nunca a ideia que a classe é uma pequena sociedade organizada foi realizada de maneira tão sistemática. É uma cidade em que cada aluno é funcionário. É aliás graças a esta partilha do trabalho entre o professor e os alunos que um professor podia dirigir, sem dificuldade excessiva as classes que atingiam por vezes duzentos e trezentos alunos.» (Durkheim, 1938, pp. 111 - 113).*

Quanto ao segundo caso, a divisão e estratificação das matérias e dos alunos em classes, e a respectiva encenação pedagógica, ele merece uma atenção mais detalhada.

A utilização das "classes" e a organização pedagógica que ela implica, nas escolas das primeiras letras, aparece já descrita com pormenor em dois textos editados em França, um em 1654, "*L'école paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles par un prestre d' une paroisse de Paris*", e o outro, em 1720, da autoria de Jean Baptiste La Salle, "*La Conduite des écoles chrétiennes*", que Chartier, Compère, Julia (1976) consideram marcar o "nascimento da pedagogia moderna".

Em particular, a obra de J.- B. La Salle, que estendeu a sua influência por todo o século XVIII e XIX, é elucidativa de uma complexa organização pedagógica, que em nada fica a dever, em aparato, ao que foi utilizado, mais tarde nas escolas do ensino mútuo.

Como assinalam Chartier, Compère, Julia:

*«Simbolicamente a primeira parte da "Conduite des Ecoles Chrétiennes", começa na entrada e acaba na saída da escola. Entre estes dois termos, nenhum instante é deixado ao acaso. Orações, lições, exercícios sucedem-se sem cessar de tal maneira que nenhuma criança possa, em qualquer momento, distrair a sua atenção. A pedagogia aparenta-se, deste modo, com uma ciência das distribuições, decompondo-se cada elemento em segmentos, de tal maneira que as séries assim constituídas se encadeiam sem hiato (...). Como no teatro, é utilizada toda uma maquinaria para permitir ao mestre apreender com*

*um só olhar a unidade que perturba a harmonia, ao não respeitar as regras. Mas para que o olhar possa ir, sem entraves, ao pormenor microcópico, é preciso impedir toda a confusão, seccionando até ao átomo os três elementos que se combinam na escola: o tempo, o espaço e as próprias crianças.»* (Chartier, Compère, Julia, 1976, p. 115)

Na análise detalhada que estes e outros autores (como por exemplo, Foucault, 1975, Petitat, 1982) fazem deste texto, é possível identificar vários elementos que vão estar presentes na organização do ensino mútuo (e muitos dos quais vão chegar aos nossos dias), em particular os que se referem à divisão do espaço da sala de aula, à hierarquização dos saberes, à divisão em classes, e aos dispositivos de vigilância.

Quanto à organização espacial da sala de aula, a preocupação é definir com rigor uma localização precisa para cada função e para cada agrupamento de alunos:

*«Haverá em todas as salas de aulas lugares assinalados para todos os alunos de todas as lições, de maneira que todos os que têm a mesma lição estejam colocados num mesmo lugar e que esse lugar seja sempre fixo. Os alunos das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da muralha [onde se encontrava o professor], e os outros de seguida, em direcção ao meio da sala.»* (Conduite des écoles chrétiennes citado por Foucault, 1975, p. 149). (5)

Esta organização serial do espaço que está ligada à adopção do modo simultâneo (e que continuará com o ensino mútuo) constitui, no dizer de Foucault uma das grandes "mutações técnicas do ensino elementar", de que resulta uma economia do tempo de aprendizagem e que faz do espaço escolar *«não só uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar e recompensar»* (1975, p. 149).

Neste domínio da regulamentação do espaço é interessante notar que J.-B. La Salle, não se limita a regulamentar o espaço interior, mas preocupa-se também com a sua relação com o exterior, o que está na origem de uma norma que marca já o seu enclausuramento (e que irá perdurar nos regulamentos de arquitectura escolar dos finais do século XIX e primeira metade do século XX, em Portugal): *«se as escolas se realizam numa sala que dá para a rua ou para um pátio comum, é preciso ter cuidado para que as janelas não desçam abaixo de sete pés do chão, para que os passantes não possam ver o*



*que se passa na escola.» (Conduite des écoles chrétiennes, citado por Chartier, Compère, Julia, 1976, p. 119)*

Quanto à hierarquização dos saberes e à divisão dos alunos em classes J.-B. La Salle também define normas precisas. Além de dividir os alunos em três ou mais classes sucessivas, cada classe era dividida em secções "para que se pudesse dar a cada uma lições proporcionadas à sua capacidade". Todos os meses o irmão director da escola decidia, com base nos resultados de um exame, se o aluno devia mudar de secção. As secções previstas na *Conduites des écoles chrétiennes*, para a classe inferior, por exemplo, destinada à aprendizagem da leitura e à recitação de orações, eram as seguintes: conhecer as letras maiúsculas e minúsculas; soletrar um número limitado de sílabas; soletrar com facilidade todas as sílabas; ler correctamente as sílabas; ler as palavras. Em seguida os alunos passavam para a segunda classe onde eram iniciados na escrita, na ortografia e na aritmética. Finalmente na terceira classe além destas matérias os alunos aprendiam rudimentos de história santa, história de França, geografia e desenho linear. Em todas as classes havia missa, orações e catecismo. (Chartier, Compère, Julia, 1976, pp. 117 - 118; Petitat, 1982, 167).

Finalmente, quanto ao dispositivo de vigilância ele assentava essencialmente na atribuição de responsabilidades neste domínio (como que uma delegação de poderes por parte do professor) aos alunos mais fortes, mais avisados, ou mais sabedores. Uns desempenham tarefas de apoio logístico (despejar o lixo, fechar a porta à chave desde que começa a aula, distribuir e recolher as folhas, etc.), outros controlam a aquisição de conhecimentos por parte de outros alunos, ou recitam orações e leituras, outros ainda, e é o cargo mais importante, têm a função de vigilância. (Chartier, Compère, Julia, 1976, pp. 120 - 121)

Mas toda esta organização pedagógica proposta por J.-B. La Salle ( que aqui resumi, para exemplificar alguns dos elementos estruturais da organização pedagógica da escola das primeiras letras que o modo de ensino mútuo irá recuperar, no século XVIII), não passa de uma adaptação de muitas modalidades organizativas já ensaiadas desde os finais do século XIV e princípios do século XV, nos colégios universitários e das congregações religiosas. Entre essas modalidades, sobressai a criação do "ensino por classes", que pode ser considerada como a inovação mais decisiva para todo o processo de escolarização e que é, hoje ainda, o elemento nuclear da organização das nossas escolas.

Embora no quadro da evolução da organização pedagógica da escola primária

vá referir algumas das características desta estrutura - classe - na definição das escolas graduadas dos finais do século XIX, é necessário registar aqui a origem deste tipo de organização para se perceber até que ponto existe um continuum de determinados traços estruturais, cuja permanência não é afectada nem pelo tipo, nem pelos modos de escolarização.

A origem da divisão dos alunos em classes remonta ao período clássico (6), embora como assinala Ariès (1973) tenha tido uma utilização muito limitada, tendo desaparecido por completo como termo e como prática pedagógica na Idade Média (Hamilton, 1991, p. 188).

Hamilton (1991) que faz a "história" da utilização moderna deste vocábulo, refere que ele é empregue pela primeira vez numa informação da Universidade de Paris "*Compendium Universitatis Parisiensis*" de Robert Goulet, publicado em 1517, mas com um sentido equivalente ao de escolas pequenas: «*[O colégio] devia contar com, pelo menos, doze classes ou pequenas escolas, segundo as exigências de lugar e auditores.*» (Citado por Hamilton, 1991, p. 189).

Todavia, segundo Mir (1968) no programa do colégio de Montaigu, em 1509, já se encontra a referência a divisões graduadas por estádios ou níveis de crescente complexidade, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelo estudante. Para este autor é a primeira vez que em Paris se realiza «*uma divisão exacta e clara dos estudantes em classes*», embora esta denominação ainda não fosse utilizada. (Hamilton, 1991, p. 194)

Mas como notam diferentes autores (Chartier, Compère, Julia, 1976; Petitat, 1982; Hamilton, 1991) a prática de dividir os alunos e graduar os programas tem uma origem anterior. Ela remonta aos colégios fundados nos Países Baixos pela comunidade humanista dos Irmãos da Vida em Comum que, desde os finais do século XIV, repartem os seus alunos por oito classes sucessivas, embora nem todas as escolas possuissem a totalidade das classes. Cada classe tinha o seu programa especial, o seu mestre ou responsável, o seu local no interior da escola.

«*A classe é aliás significativamente chamada primeiro de "locus" e depois de "ordo". O número mais elevado da numeração indica, ao mesmo tempo, a classe mais elementar, enquanto que a primera classe é o terminus do curso. (...) O número da classe torna-se assim sinónimo das matérias que são ensinadas. O esquema seguinte pode resumir a progressão da maior parte das escolas hieronimitas dos Países Baixos: 8ª - 7ª - 6ª :*

*gramática; 5ª: gramática e lógica; 4ª e 3ª lógica e retórica; 2ª e 1ª : ética e filosofia e algumas matérias do quadrivium.»* (Chartier, Compère e Julia, 1976, pp. 148-149)

Esta graduação fazia-se, fundamentalmente, para ajustar o ensino ao próprio crescimento da criança e estendeu-se quer aos colégios da Reforma, quer aos dos jesuítas (Petitat, 1982).

Como se vê, a passagem de uma "pedagogia no singular" (Chartier, Compère, Julia, 1976) que era praticada nas escolas medievais, para uma "pedagogia no plural", exigida pelo processo de escolarização nascente no Renascimento, só foi possível graças à "invenção" de uma organização específica para a escola: a classe.

A graduação das matérias e a sua distribuição por grupos homogêneos (do ponto de vista dos conhecimentos e da idade), a quem são atribuídos determinados lugares, constitui o primeiro exemplo claro de racionalização das relações pedagógicas e está na origem do aparecimento da escola como organização e do próprio desenvolvimento da administração escolar.

Este processo evolutivo que teve características próprias na instituição dos "colégios" (ao nível do que hoje designaríamos de "ensino secundário" - ver capítulo 2), e que constitui a base do "modo de ensino simultâneo" ( ver mais à frente ponto 5), vai conhecer, com o "ensino mútuo", algumas alterações formais que importa analisar.

#### **4.2. Ordem e regularidade na organização pedagógica: "Um lugar para cada coisa e cada coisa no seu lugar."**

Apesar de o conceito de que *«toda a aprendizagem tem o seu momento e o seu lugar»* (prospecto do colégio de Nimes, em 1544, citado por Hamilton, 1991, p. 197) ser já um adquirido com a criação das classes, a sua operacionalização oferece dificuldades logísticas importantes, quando se trata de escolarizar simultaneamente grandes massas de alunos, com os menores recursos possíveis. Essas dificuldades acrescem pelo facto de ser necessário evitar que a divisão se transforme em desagregação, pondo em causa a própria unidade da acção educativa.

Foi a este desafio que os defensores do "modo de ensino mútuo" procuraram responder.

Cândido Xavier, um dos mais conhecidos divulgadores deste modo de ensino em Portugal aduzia assim das vantagens do "ensino mútuo chamado de Lancaster":

*«1º Um encadeamento sucessivo de poderes e procedências desde o mestre até ao discípulo menos adiantado; o que habitua todos a uma suave subordinação, acostumando-os cedo a reconhecer e respeitar aquela sucessão e série de poderes sem os quais nenhuma sociedade pode existir; 2º Uma rigorosa economia que familiariza a infância com a prática de um princípio tão essencial à vida pública e particular do homem; 3º Uma divisão exacta do tempo; cada hora, cada minuto tem um objecto a que deve ser consagrado. Este princípio dá insensivelmente aos meninos o hábito da exacção, que é de tanto proveito ao homem e que ele tão difficilmente adquire mais tarde; 4º Uma ordem e uniformidade em tudo bem entendida, que não admite em cousa alguma essencial o arbitrário, e que inspira na infância o gosto e as disposições para o desempenho dos seus deveres e para aquela regularidade de vida que constitui o homem honrado e o cidadão útil; 5º Em vez de penas corporais e arbitrárias, um sistema e aplicação exacta de penas morais e de recompensas, que habitua os discípulos às ideias do justo, inspira-lhes a suavidade dos costumes e faz-lhes sentir desde muito cedo os estímulos do amor próprio, e da emulação, únicos móveis dignos das acções do homem.» (Annaes, 1818, vol.II, pp. 20 - 21).*

Este processo de socialização pela ordem que se traduzia na divisa "um lugar para cada cousa e cada cousa para o seu lugar" (Annaes, 1818, vol. II, p. 17) obrigou a um aparato cénico (as "macaquices e frioleiras" de que falava Pinto Ribeiro) que não descuidava qualquer pormenor:

*«A ordem e a regularidade preside a tudo, sem exceptuar as mais miúdas circunstâncias. Todos os objectos estão classificados; a distribuição do tempo, o maior silêncio possível, o arranjo e limpeza dos discípulos, a sua posição do corpo, os seus movimentos, tudo é calculado e estabelecido. Em consequência, a entrada e saída da escola é feita por divisões e por bairros debaixo da inspecção dos instrutores [ decuriões ou monitores ]; e enquanto dura o ensino, os movimentos das diversas classes são gerais e uniformes, e as ordens para eles transmitidas ou por mandamentos regulares e divididos em tempos, ou por meio de sinais ou de campainhas; mas o uso destes diversos modos de*

*transmitir ordens não se confunde e cada um deles serve constantemente àqueles fins a que foi destinado.»* (Annaes, 1818, vol. II, pp. 17 - 18). (7)

Esta "técnica de comando" e "esta moral da obediência" que, segundo Foucault (1975), transformaram a escola num complexo mecanismo de relojoaria, tinham como principal finalidade individualizar o acto de ensino. Esta individualização realiza-se pela atomização das matérias, pela multiplicação dos instrutores, pela delimitação dos espaços e dos tempos e pelos mecanismos de disciplina (8).

Como Samuel Bernard, um dos grandes partidários do ensino mútuo em França, procurava demonstrar : *«Numa escola de 360 crianças, o professor que quiser instruir cada aluno por sua vez, durante uma sessão de três horas, só poderá dedicar a cada um, meio minuto. Pelo novo método, todos os 360 alunos escrevem, lêem ou contam durante duas horas e meia cada um»* (Citado por Foucault, 1975, p. 168).

Esta individualização, aliada ao fraccionamento das matérias, permitia contabilizar as aprendizagens e assegurar um controlo minucioso do rendimento. Numa notícia publicada na Gazeta de Lisboa de 8 de Outubro de 1818, o director das escolas militares de ensino mútuo presta contas da produtividade dessas escolas, do seguinte modo: *«Frequentaram 2518 discípulos, dos quais 296 no alfabeto, 409 no silabário, 410 no vocabulário, 801 nas frases e períodos e 602 na leitura corrente; 304 escrevem em areia, 445 em ardósia e 1730 em papel; 827 se acham nos princípios gerais da numeração, 785 na composição e decomposição de números inteiros e decimais, 242 na dos números quebrados e 61 nas regras de três.»* (Citado in Annaes, 1819, vol VI, p. 68).

#### 4.3. Uma organização pragmática e utilitarista

Mas além das preocupações pedagógicas e socializadoras, comuns aos outros modos de ensino, o ensino mútuo é marcado pela necessidade de fazer tudo isto com grande economia de meios e com a máxima eficiência. Não admira, portanto, que alguns autores tenham procurado estabelecer um paralelo entre o desenvolvimento do ensino mútuo e o aparecimento das fábricas, na mesma época.

É o que acontece, por exemplo, com John Roach na *"The New Cambridge modern History"* (1958) : *«O ensino mútuo desenvolve-se na alvorada do industrialismo na*

*Europa (...). Os métodos de Bell e Lancaster possuíam já algumas das marcas da civilização industrial. O próprio sistema mútuo era uma espécie de produção educacional em massa. A conexão entre a divisão do trabalho e mecanização do fabrico quer na indústria quer na educação foi sublinhada fortemente na altura. Bell dizia do seu método que "como a máquina a vapor ou o tear mecânico, diminui a mão-de-obra e multiplica o trabalho"» (volume IX, p. 207)*

Como se vê, por um lado, estes autores sublinham a semelhança de processos (standardização, pontualidade, disciplina, racionalidade, etc.), por outro, procuram estabelecer uma relação de causa-efeito entre a industrialização e o desenvolvimento da escola pública, no século XIX, o que faria da escola uma organização moldada para a produção de mão-de-obra disciplinada e mais ou menos qualificada (Swann, 1991, pp. 218-219).

A perspectiva funcionalista que está subjacente a estes argumentos debate-se com algumas dificuldades explicativas. Por um lado como nota Swann, *«na maior parte dos países, como em França e nos Países Baixos, por exemplo, a difusão da alfabetização e o estabelecimento de sistemas de escolas elementares públicas precedeu a industrialização, em várias décadas.»* (1991, p. 219). O que é igualmente verdade para Portugal (Cf. entre outros, Cabral, 1976). Por outro lado, grande parte das modalidades organizativas utilizadas na organização das escolas do ensino mútuo, e mesmo depois, já estavam amplamente divulgadas, desde o século XVI, nos colégios e desde o século XVII nas escolas das primeiras letras, como vimos.

Parece, portanto, mais correcto explicar a semelhança de processos organizativos entre as escolas do ensino mútuo e as fábricas, não como resultado de um processo de imitação, mas sim da afinidade dos problemas que num e noutro caso era preciso resolver. E entre esses problemas, como nota Miller, estava a falta de capital: *«Gestores escolares e gestores fabris, nestes primórdios da revolução industrial, estavam confrontados com a mesma situação de disporem de recursos limitados, o que os obrigava a efectuar economias no tempo, no trabalho e nas despesas.»* (Miller, 1990, p. 44).

Esta redução das despesas resultava, por um lado de economias de escala, como podemos ver nestes dois exemplos:

*«A instrução elementar de 50 000 crianças, que é preciso educar na cidade*

de Paris, custaria 2 270 000 francos a mais, pelo anterior sistema que pelo novo processo » ("Guide des fondateurs et des maitres de l'enseignement mutuel", citado por Buisson, 1911).

«Um local de 150 pés de comprimento por 30 de largo podia conter 1 000 alunos, dirigidos mais facilmente por um único mestre do que 30 crianças no antigo sistema» ("Journal de l'éducation", citado por Buisson, 1911).

Mas as economias eram conseguidas também pelos processos. Thomas Bernard na obra que editou em 1 809, "*Of the Education of the Poor*", afirmava que «*O grande princípio do sistema do Dr. Bell [fundador com Lancaster do ensino mútuo] é a divisão do trabalho aplicada com fins intelectuais. (...) É a divisão do trabalho, neste tipo de escolas, que deixa o mestre livre para dirigir os movimentos de toda a máquina, em vez de se preocupar com a direcção intelectual de cada uma das partes isoladas. O princípio, nas manufacturas e nas escolas é o mesmo.*» (Citado por Miller, 1990, p.45).

Esta divisão do trabalho dá lugar ao aparecimento, em Inglaterra, de metáforas do mecanicismo e da indústria, para caracterizar o ensino mútuo, como as de Samuel Taylor Coleridge que se lhe refere como "*uma incomparável máquina*" e um "*vasto engenho moral*" (Miller, 1990, p.44).

A divisão do trabalho era conseguida com o recurso a alunos mais adiantados que desempenhavam a função de "monitores" (ou instrutores) e que executavam diferentes funções, a que correspondiam diferenças hierárquicas e de remuneração. Esta remuneração era atribuída segundo a modalidade de prémios e recompensas e, conforme Lancaster refere para a escola de Borough Road Free, representavam 16% e 22% do orçamento da escola em 1801 e 1804, respectivamente (Miller, 1990, p. 46).

Na verdade, do ponto de vista da organização pedagógica o ensino mútuo não trouxe grandes novidades, como já foi dito. Mas o que o tornou num caso particular, no quadro da evolução dos modos de ensino elementar, foram as motivações e os objectivos que presidiram à sua divulgação e imposição massiva: montar um sistema de educação popular reduzido às aprendizagens essenciais, barato, eficiente e útil.

Um exemplo claro destas motivações encontra-se em três manuscritos transcritos por Eduardo Freire de Oliveira, na sua obra "*Elementos para a História do Município de Lisboa*" (tomo XVII, 1911, pp. 390-395).

Trata-se de duas representações feitas pelo juiz do povo da Casa dos Vinte

e Quatro, António Simões de Carvalho, em 23 de Fevereiro de 1815, uma sobre «a necessidade das primeiras letras para o uso dos que se dirigem a trabalhos de todas as classes» (Livro de Registo das Consultas, nº 16, fls. 186), e outra sobre «o grave prejuizo de se habilitarem tantos oficiais para mestres dos ofícios mecânicos, sem que saibam ler e escrever» (Livro de Registo das Consultas, nº 16, fls. 185), e a respectiva consulta do Senado da Câmara de Lisboa sobre as duas representações, em 19 de Julho de 1815 (Livro de Registo das Consultas, nº 16, fls. 179). (9)

A resposta do Senado à representação do Juiz da Casa dos Vinte e Quatro é elucidativa do sentido que tinha a educação popular e da vantagem do ensino mútuo para executá-la. O Senado que defende genericamente a vantagem da instrução desde a idade dos cinco anos «até ao termo da educação, que varia nas diferentes classes da sociedade», recomenda, contudo, que «é necessário reduzir a instrução do povo unicamente a esclarecê-los sobre tudo o que pertence à sua condição, e instruí-los do que devem saber e fazer quando tocar a idade competente; além disto nada mais devem saber, porque a isso se devem limitar os conhecimentos que incumbe ao estado dar-lhes, e que a eles importa adquirir.»

Por isso as matérias propostas reduzem-se ao ler, escrever, contar e a rudimentos de «geometria pratica despida de toda a teoria da ciência» e de desenho necessários a muitos ofícios mecânicos (estas duas últimas matérias só deviam ser ensinadas em poucas cidades do reino). Mas mesmo assim estas aprendizagens deviam ser controladas, como é o caso por exemplo da leitura: «Bons princípios de ler devem formar a base dos conhecimentos do povo; e, porque há duas espécies de caracteres, uns de imprensa e outros feitos de mão, bom será que tenha conhecimentos de ambos; deve contudo preferir-se acostumá-los a ler com preferência a letra de mão, porque facilitar-lhes a lição dos livros, seria perdê-los e desviá-los da sua carreira, e com a preferência do ensino de ler letra de mão evitará o povo os laços que a astúcia e má fé preparam todos os dias à sua singeleza.»

Para realizar este ensino o Senado propõe que, para além das escolas já instaladas em todas as vilas notáveis, se recomendasse aos párocos dos lugares de maior povoação que ensinassem este ramo da instrução «porque; devendo eles instruir os seus paroquianos nos princípios da religião, poderiam ao mesmo tempo instruí-los nestes rudimentos, adoptando para isso um método claro e pouco dispendioso, e que hoje principia a ser abraçado em Inglaterra, nos Estados Unidos, e que na cidade de Évora,



entre nós, se tem executado no depósito da cavalaria com muito bom sucesso e aproveitamento.» (sublinhado por mim)

Esta ideia de que o "ensino mútuo" era um processo de ensino limitado às aprendizagens mais rudimentares, em que *«o lucro era maximizado e a despesa minimizada»* (como dizia Bentham, um dos principais difusores em Inglaterra, na sua obra de 1816 *Chrestomathia*, citado por Roach, 1958, p. 207), era essencial para vencer a resistência dos que consideravam que a instrução popular levava à quebra das distinções sociais e punha em causa a ordem constituída desenvolvendo as ideias contra a religião e os governos.

Curiosamente, esta perspectiva economicista de uma "pedagogia dos pobres" visível no "ensino mútuo", coexiste com o desenvolvimento por Pestalozzi (1746-1827) de uma perspectiva humanista para a educação popular, cujo impacto na renovação pedagógica da escola primária no século XIX, foi significativo. Esta oposição de perspectivas (que irá ser uma constante na própria evolução do ensino público) é ilustrada por um episódio contado por John Roach (1958, p. 206): *«Não é de surpreender que quando Bell [um dos fundadores do ensino mútuo] visitou Pestalozzi, ao mesmo tempo que admirou a sua personalidade, não deixou de pensar que ele devia demitir quatro quintos dos seus professores.»*

Finalmente, importa assinalar que esta escolarização em larga escala que está subjacente ao ensino mútuo vai fazer com que um modo de organização pedagógica (que não era estruturalmente muito diferente do praticado anteriormente) se torne igualmente num modo de administração do ensino (na definição clássica de conjunto de meios para realizar, com o menor custo, um determinado conjunto de fins).

Aliás é neste domínio da administração do ensino que se situam as principais vantagens do ensino mútuo, como assinala Hoppmann (1991, p. 296): baixo custo; exigências modestas de qualificação do professorado; estandardização; controlo; individualização.

#### 4.4. Críticas ao ensino mútuo

Barato, mecanizado e aparentemente eficiente o ensino mútuo conheceu, apesar de tudo, uma vida efémera, pelo menos na sua forma mais pura e aparatosa.

Em Portugal, adoptado oficialmente pelo Regulamento Geral da Instrução

Primária de 7 de Setembro de 1835 (10), acabou por ser definitivamente extinto em 1869 (decreto de 14 de Novembro).

As principais críticas que foram dirigidas a este modo de ensino e que estão na base do seu descrédito incidem, principalmente, sobre dois aspectos:

- o papel atribuído aos monitores e, por consequência, aos professores;
- o carácter excessivamente utilitário da pedagogia, por oposição a uma pedagogia moral que melhor servisse a educação do povo, e não a sua simples instrução.

Quanto às funções dos monitores (elemento essencial do princípio da divisão do trabalho nas escolas do ensino mútuo), é importante assinalar que, embora a colaboração dos alunos mais adiantados nas tarefas de ensino fosse prática corrente nos colégios jesuítas e nas escolas das primeiras letras (11), no ensino mútuo o monitor não se limita a vigiar, estimular, controlar ou repetir o ensino, mas passa à situação de formador.

A crítica reside, portanto, no facto de o aluno usurpar uma função que devia estar cometida ao professor, e de o fazer sem a devida competência e com manifesto dolo moral.

Feliciano Castilho estende aliás este juízo quer ao ensino mútuo, quer ao ensino praticado pelos jesuítas:

*«As decúrias das escolas jesuíticas, e as monitorias das escolas mútuas, não se abonam com uma única séria consideração. A experiência mostrou, e há-de mostrar sempre, que são um arremedo mais ou menos imperfeito de ensino; uns pluvímetros de erros e despropósitos; um tirocínio antecipado de peitas e compadrios, de calúnias e vinganças. Os inferiores insurgem-se contra a autoridade absurda e ridícula de quem lhes é, por tantos modos, igual; os pseudo-doutrinadores vingam-se; os primeiros não aprendem; os segundos, por consequência, não ensinam; e além de não ensinarem, não aprendem também, porque estão representando a comédia do "asinus asinum fricat". O professor titular dormita, como uma divindade de Epicuro.»* (Castilho, 1854, p.54)

O mesmo tipo de críticas ao papel que era reservado ao monitor podem ler-se na análise que Adolfo Lima faz deste modo de ensino:

*«As aulas só abriam às 10 horas. O tempo que ia das 8 às 10 horas era destinado aos monitores afim de aprenderem à pressa o que deviam ensinar no resto do dia aos seus condiscípulos;*

*E assim da aula onde acabavam de assentar-se como estudantes e de aprender de afogadilho as perguntas que deviam formular e as respostas textuais que deviam exigir, - os monitores passavam a mestres improvisados de outras crianças. O ensino tornava-se puramente mecânico. O monitor era o fonógrafo fiel, durante o dia, do que aprendera de manhã, durante duas horas.*

*Sob o aspecto moral, este regime tornava os monitores orgulhosos, altivos; e, em família, eram intolerantes, pedantes. Os pais queixavam-se frequentemente das suas maneiras imperativas, autoritárias. » (Lima, 1927, p.405)*

Mas as críticas não se resumiam à ineficiência do ensino, à usurpação das funções do professor e ao abuso de autoridade dos monitores. O seu carácter excessivamente utilitário, o seu "mecanismo sem alma", ausência de uma ética educativa é também sublinhada, principalmente por sectores ligados à igreja. Antoine Prost transcreve um depoimento, em 1826, do abade Affre, vigário geral do Bispo de Amiens e futuro arcebispo de Paris, que é paradigmático de muitas críticas, que embora não tão explícitas, se fizeram sentir em Portugal (Ver Ribeiro, 1871; Gomes, 1980; Carvalho, 1986; entre outros):

*«O professor não passa de uma espécie de comissário de polícia encarregado de mandar fazer exercícios a duzentas ou trezentas crianças. Ele não lhes ensina a moral mais do que um coronel ensina ao seu regimento. Neste modo militar de ensino não há nenhum momento em que ele possa exercitar a sua doçura e a sua paciência; nenhuma relação de respeito e de reconhecimento por parte da criança; nada que possa inspirar-lhe esses sentimentos em relação ao mestre, porque esse mestre não lhe ensina nada, não lhe dá nada; a instrução é dada por outras crianças. Ele só obedece aos seus pares, e os seus pares são-lhe apresentados como rivais que é preciso suplantar. (...) Toda a moral que resulta dum semelhante método reduz-se a isto: o melhor dos governos é aquele em que se*

*obedece unicamente aos seus iguais, e em que se pode aspirar, sempre, a tornar-se superior. E isto é, evidentemente, um princípio republicano...*» (Transcrito por Prost, 1968, p. 126)

#### **4.5. Contribuição do ensino mútuo para a consolidação de um modo de organização pedagógica**

Apesar de *"ter atravessado como um meteoro a paisagem pedagógica"* do século XIX (Giollito, 1983) e de se ter saldado por um fracasso quanto à sua aspiração de *"naturalizar no país tão importante método"* (Annaes, vol. II, 1818), a adopção do ensino mútuo e o debate que se lhe seguiu, constituem um momento extremamente significativo da construção de um modo de organização para a escola, que ultrapassa mesmo, o nível de ensino que o viu nascer.

Por um lado, como afirma António Nóvoa: *«O grande mérito do ensino mútuo, nos princípios do século XIX, foi o ter desencadeado uma polémica que alargou o debate pedagógico a um público até então afastado destas questões. Deste modo, a não adopção do método mútuo pela maior parte dos professores não representa, senão, um desaire relativo.»* (1987, vol.1, p. 327).

Por outro lado, o facto de o debate se ter centrado na crítica aos aspectos mais exóticos deste modo de ensino e aos seus resultados, não pode fazer esquecer o contributo de algumas das suas novidades para as práticas dos professores. Prost, falando dessa influência, em França, sublinha que *«Mesmo os mais pequenos detalhes, que outrora singularizavam fortemente o ensino mútuo - como por exemplo, o quadro negro, diante do qual o monitor reunia o seu grupo à volta de um semi-círculo de ferro, a ardósia "lancasteriana", que dispensava talhar as penas de pato e era mais barata que o papel - encontram-se espalhados por toda a parte.»* (Prost, 1968, p. 118)

Mas a importância do modo de ensino mútuo tem de ser vista também de um modo mais global, enquanto modelo de organização pedagógica, por aquilo que foi rejeitado e por aquilo que foi aceite, pelo que existe de continuidade e de ruptura com modelos anteriores, pelos contributos que proporcionou à consolidação de um modo de organização pedagógica cuja evolução já vinha de trás e pela influência que teve na montagem de uma administração específica de todo sistema nacional de ensino.

Aquilo que o ensino mútuo não conseguiu realizar na sala de aula, com recurso ao ensino entre iguais (por monitores), será realizado mais tarde ao nível de todo um sistema nacional de ensino. Na verdade, os princípios administrativos e organizativos subjacentes ao modo de ensino mútuo irão ser utilizados mais tarde na construção de uma administração educacional estatal e centralizada.

A analogia é irresistível!

O professor que, ao fundo da sala, num amplo e alto estrado, acessível por degraus e rodeado de uma balaustrada, vigiava, regulava e comandava, através de regras taxativas e extremamente codificadas, toda a manobra do ensino, *«como um capitão na ponte do navio»* (Buisson, 1911, enseignement mutuel), é bem o arquétipo do futuro director-geral ou ministro que do seu gabinete se gabava de poder controlar, hora a hora o que faziam os alunos e professores nas diferentes escolas do país.

Os monitores, com as suas hierarquias (monitores gerais, por disciplina, adjuntos ou ocasionais, ou simples ajudantes) que à direita de cada fila de alunos, de pé ou no seu pequeno púlpito, com o ponteiro ao alcance da mão, se serviam de uma tecnologia específica (pranchetas com os modelos de escrita, quadros de leitura e gramática, quadro preto) para fazerem as mesmas perguntas e obterem as mesmas respostas que horas antes tinham aprendido do seu professor, são bem a imagem de um certo tipo de carreira (inspectores, professores, regentes) e de uma concepção de professor como prático ou técnico de ensino que é recorrente em vários períodos da construção da profissão docente, nomeadamente a propósito da sua formação (Ver Nóvoa, 1987).

Podia forçar ainda mais a analogia falando na compartimentação das matérias, no conceito de ordem e disciplina, nos sistemas de recompensas aos monitores que obtivessem melhores resultados e aos alunos bem sucedidos, nos "tribunais disciplinares", etc., mas o que me parece importante pôr em evidência é a natureza administrativa e organizativa deste modo de ensino.

Em Portugal, a introdução do ensino mútuo marca um dos primeiros momentos em que, na organização da escola, se articulam a **dimensão pedagógica e educativa**, por um lado, e a **dimensão política e administrativa**, por outro.

Alguns exemplos desta articulação podem ser encontrados nas seguintes medidas:

- O ensino mútuo é assumido como modo "oficial" de ensino (entre a Lei de

7 de Setembro de 1835 e o decreto de 20 de Setembro de 1844).

- O ensino mútuo está na origem da criação das primeiras escolas de ensino normal. Em 1816, para formar professores para as escolas regimentais (do exército), onde se utilizava este modo de ensino. Em 1824, para o ensino regular, para professores em exercício aprenderem o "novo método", no quadro daquilo que se poderá chamar de "formação contínua" (Nóvoa, 1987, p.427). Em 1835, duas escolas normais, em Lisboa e Porto, que funcionam como escolas modelo de ensino mútuo, onde "os candidatos ao magistério primário se exercitavam no seu ofício, aprendendo "a fazer como" » (Nóvoa, 1987, p. 429).

- O ensino mútuo está na origem da introdução de uma graduação profissional e salarial dos professores do ensino primário. O Plano Geral da Instrução Primária de 15 de Novembro de 1836 prevê vencimentos e reformas superiores para os professores que ensinassem segundo o modo mútuo, por distinção em relação aos que ensinassem segundo o modo simultâneo.

- O ensino mútuo está na origem , em Portugal, do primeiro edifício construído expressamente para o ensino primário. Segundo Silvestre Ribeiro, na ilha da Madeira, um cidadão inglês Phelps que já abrira, em 1817, uma escola de ensino mútuo, abre, em 1823, *«uma verdadeira aula, segundo planos vindos de Inglaterra. O salão da aula tinha capacidade para conter 305 alunos.(...) A casa tinha janelas de ambos os lados para darem bastante ar a um tão grande número de alunos, mas na conveniente altura, para que os alunos não pudessem distrair-se.»* (Ribeiro, 1871).

É também o ensino mútuo que está na origem do primeiro "projecto-tipo" de edifício escolar, em Portugal: em 1835, o Jornal Mensal de Educação, no seu nº1, publicava um ante-projecto de uma sala de aula destinada ao ensino mútuo. Esta sala podia comportar de 32 a 1 000 alunos. Tinha de 7 a 50 m de comprimento e 4 a 12 de largura. Superfície entre 85 e 1 623 m<sup>2</sup>. Continha de 8 a 50 bancos e carteiras. Em cada banco sentavam-se 20 discípulos, número que podia ser vigiado por um monitor.

- O ensino mútuo está na origem do aparecimento do primeiro investimento estatal em material escolar, necessário à edição dos vários quadros utilizados nas escolas que praticavam este tipo de ensino. Segundo Azevedo (1972, p. 377) e Gomes (1980, p. 19 e 20) as Cortes Constituintes de 1822 *"autorizam a despesa de oitocentos a novecentos*

*mil réis, para introduzir entre nós a arte litográfica e aquele método [mútuo]."*

Mas a tentativa de encontrar uma modalidade organizativa e administrativa para a escola primária de massas que resulta do compromisso entre exigências pedagógicas e educativas e exigências políticas e económicas, de que o ensino mútuo é o primeiro exemplo, é visível nas próprias soluções encontradas para fazer funcionar a escola.

São de citar como exemplos mais significativos: a divisão do trabalho, a inspecção e vigilância permanentes, os dispositivos para assegurar a disciplina, a unidade de comando, a remuneração ligada ao mérito (sistema de prémios e recompensas), a centralização, a hierarquia dos cargos, a rentabilização dos recursos materiais e humanos, a decomposição das tarefas lectivas em actos simples e elementares, facilmente repetíveis.

Não admira, portanto que seja com a introdução do ensino mútuo, ( ou melhor, com a necessidade de resolver os problemas para os quais o ensino mútuo é encarado como uma solução barata e eficaz ) que melhor se nota o tráfico de influências entre os princípios e práticas organizativas de outros espaços organizados (religioso, militar, prisional e fabril) e a construção de uma organização e administração escolares.

Pelos seus objectivos utilitários e economicistas (relacionadas com a motivação dominante de instruir muitos, com poucos) o ensino mútuo busca em outras organizações (e em alguns casos antecipa) soluções que têm em comum, não só um paradigma de referência de tipo mecanicista, mas também uma mesma tecnologia organizativa. (12)

## **5. A ESCOLA GRADUADA**

A "querela dos modos" e a reacção do "campo educativo" (pedagogos e professores) aos excessos organizativos e à pedagogia utilitária proposta pelo ensino mútuo está na origem de um movimento que procura encontrar uma organização pedagógica específica não só para a aula, mas também para as escolas e para todo o sistema escolar estatal. Este movimento desenvolve-se na maior parte dos países europeus durante a segunda metade do século XIX e consagra uma organização que irá subsistir, praticamente,

até aos nossos dias. Apesar de este movimento surgir no quadro da organização do ensino elementar público ele estende-se a outros níveis de ensino como iremos ver mais tarde.

### 5.1. Institucionalização do ensino simultâneo

O primeiro aspecto a registar nesta organização pedagógica é a adopção definitiva do modo simultâneo, ainda que caldeado com algumas práticas do ensino mútuo, numa mistura que resultou não de um modelo teórico ou de um quadro normativo pré-definido (como foi o caso dos modos anteriores), mas sim de um saber prático (13) que adapta a cada contexto e situação, as normas e os princípios definidos centralmente.

A consagração do ensino simultâneo (que teve origem na obra educativa de J.-B. La Salle, como vimos), no quadro da construção de um sistema nacional de ensino primário, obrigou a que fossem tomadas outras medidas a montante do espaço da sala de aula, que configuram, por assim dizer, o próprio nascimento da administração escolar.

O ensino simultâneo distingue-se do ensino mútuo, principalmente, porque, ao contrário deste, reconhece como fundamental a relação directa entre o professor e o aluno.

Enquanto o ensino individual "separava" os alunos para que cada um pudesse vir à lição com o mesmo professor, o ensino mútuo multiplica os "professores" (com "os monitores") e "agrupa" os alunos. No primeiro caso, é como que se houvesse várias lições sucessivas, no segundo caso, é como se houvessem várias lições paralelas.

Com o ensino simultâneo o que se pretende é que haja uma só lição. O professor ensina todos como se fossem um só, o que passa pela homogeneização dos grupos e divisão dos exercícios escolares.(14)

Feliciano de Castilho define lapidariamente esta situação:

*«O ensino individual, isto é, um Mestre todo para um só discípulo, seria (a não faltar aí o estímulo da emulação) o mais proveitoso modo de ensino; mas como se aspiraria a ter tantas pessoas que ensinassem, quantas são as que devem aprender?»*

*Uma vez chegado aqui o raciocínio, apresenta-se naturalmente ao espírito um desiderandum; qual é: fazer dos alunos todos de uma classe um só indivíduo moral e*



*entregá-lo á immediata vigilância e doutrinação de um Mestre idóneo, isto é, que saiba, possa e queira.»* (Castilho, 1854, p. 54).

Uma das principais dificuldades na aplicação deste modo de ensino dizia respeito à enorme diversidade de alunos que frequentavam a aula e que, como o próprio Castilho (1854) adverte, resultava de os alunos poderem matricular-se em qualquer altura do ano, situação que era agravada pela frequência irregular do curso, e pelo facto de os alunos se poderem matricular com qualquer idade, o que fazia com que, numa mesma sala, estivessem alunos dos 4 anos de idade aos 17 anos e mais. (15)

Esta situação manteve-se, em Portugal, praticamente até final do século. O Regulamento Geral do ensino primário (publicado no Diário de Governo de 18 de Junho de 1896) estipula ainda que "*a matrícula é permanente e gratuita*" (artº 7), o que obriga a que, uma vez efectuada a matrícula, os professores tenham de *«examinar os alunos apresentados de novo, a fim de os distribuirem pelas classes ou grupos, segundo o seu estado de adiantamento»* (artº 11). Além disso, apesar da obrigatoriedade escolar só se aplicar até aos 12 anos, a legislação prevê que os alunos que tenham passado esse limite *«sem terem feito exame de instrução primária elementar, nem obtido o certificado de ensino elementar do 1º grau, poderão continuar a frequentar a escola, salvo se em dois anos sucessivos não tiverem feito progressos apreciáveis, ou se fossem incompatíveis com a disciplina escolar»* (artº 2, 1).

## **5.2. A classe como "módulo" da organização escolar**

Para resolver este problema vai ser preciso proceder a uma minuciosa divisão dos programas e consequentemente dos alunos, primeiro em "cursos" (elementar e complementar; ou inferior, e superior), que depois se dividem em classes e estas em divisões. Com esta arquitectura curricular, a "classe" torna-se o agrupamento nuclear da organização pedagógica da escola primária e a "classificação" dos alunos uma das funções organizativas essenciais para o seu bom funcionamento. Paralelamente, foi necessário evoluir para a construção de "programas concêntricos" (a leitura, a escrita e a aritmética deixaram de ser dadas sucessivamente, e passaram a ser dadas simultaneamente, com

aprofundamentos sucessivos), ajustando tudo isto a um correcto emprego do tempo, com horários semanais e diários.

Este lento processo atinge, em Portugal, a sua forma quase definitiva com o Regulamento da reforma de Hintze Ribeiro (decreto nº 8 de 24 de Dezembro de 1901), publicado no Diário de Governo de 23 de Setembro de 1902: ensino primário dividido em dois graus e 4 classes; determinação de um período específico para as matrículas (1 a 10 de Outubro); um professor diferente por cada classe e em salas separadas (nas "escolas centrais" das grandes cidades, já que a grande maioria continuava a ser de um só professor); regulamentação dos processos de passagem de classe e da repetência; elaboração de "horários-modelos" pela Direcção-geral da Instrução Pública, conforme o tipo de escolas (1 professor; 1 professor + 1 ajudante; 1 professor + 2 ajudantes; 1 professor + 3 ajudantes; "escolas centrais"); exames de saída para o 1º e 2º grau; criação e regulamentação do "regime duplo" (quando fosse necessário desdobrar as classes e só houvesse uma sala) (16).

Embora no âmbito deste trabalho não se justifique descrever a par e passo esta evolução, é importante contudo identificar os aspectos que mais se prendem com a construção de uma organização pedagógica que possibilite a execução adequada do ensino simultâneo.(17)

Irei, por isso, centrar agora a análise no processo de divisão dos alunos em classes e no aparecimento de uma organização escolar específica a "escola central" (ou escola graduada), isto é, uma escola dividida em classes que ocupam salas distintas, cada qual com o seu professor. (18)

O grande desafio que a administração do ensino tem de vencer para impôr o ensino simultâneo é o de encontrar *«uma organização pedagógica racional (...) segundo a força média das crianças no conjunto das matérias de ensino. (...) Esta organização permitirá ao professor dirigir-se a todos os alunos ao mesmo tempo e dar-lhes o mesmo ensino tomando por base a força média das crianças que tem diante dele»* (Buisson, 1911, organisation pédagogique).

A primeira grande fragmentação que se introduziu para realizar este objectivo foi a de criar graus de ensino ou cursos ajustados principalmente à idade dos alunos, agrupando cada um várias disciplinas, mas com graus diferentes de desenvolvimento. *«Cada um deles deve desenvolver até um determinado ponto todas as faculdades do aluno, e por conseguinte deve compreender, embora com diversa intensidade, os diversos exercícios que*

*concorrem para esta primeira e harmónica cultura das faculdades»* (Campagne, 1886, cursos).

Em Portugal, a primeira divisão em graus ou cursos foi a de 1870 (decreto de 16 de Agosto) que embora tivesse sido suspensa, previa a divisão entre 1º grau (elementar) e 2º grau (complementar), mas sem divisão em classes. Esta divisão mantém-se até final do século, com ligeiras alterações. É importante não esquecer que esta divisão se fazia no interior de uma mesma aula, pois as escolas eram de um só professor que, conforme o número de alunos, podia ter um ou mais ajudantes. (19)

Nas escolas de professor único cada curso constitui uma classe, mas no final do século, nas escolas com muitos alunos, ou nas escolas com mais de um professor, é recomendada a sub-divisão de cada curso em mais de uma classe, principalmente no curso elementar. (20)

A divisão em cursos, e mais tarde em classes, introduz a necessidade de apurar os processos de classificação dos alunos.

*«Classificar os alunos consiste em dividi-los em grupos susceptíveis de receberem com proveito as mesmas lições. Nesta delicada operação há dois escolhos a evitar: dum lado o fraccionamento exagerado; do outro a reunião de alunos com bastante diferença na idade e no adiantamento.*

*Uma tal distribuição não pode ser feita de leve; exige tempo e atenção. Ao começar o ano escolar o professor encarregado de dirigir a escola deve, durante os primeiros dias, certificar-se do estado de instrução dos alunos para, pelo resultado deste exame, os distribuir do modo mais conveniente pelas diversas classes ou divisões da escola, segundo ela for de mais dum professor ou só dum. Só depois disto é que a escola pode começar a funcionar regularmente, e o ideal seria que nada no decurso do ano, viesse transformar esta distribuição primitiva. Infelizmente não pode ser assim por causa dos retardatários, e ainda também pelo adiantamento dalguns alunos nas divisões inferiores.»* (Campagne, 1886, classificação dos alunos) (21)

A classificação dos alunos torna-se progressivamente um instrumento de nivelção dos grupos e uma garantia da própria constituição de classes homogéneas. A classificação surge portanto como uma função administrativa destinada a organizar a escola. E quanto mais se complexifica a organização da escola e quanto maior é o número e

diversidade dos alunos mais decisiva se torna esta operação, para o bom funcionamento da escola.

*«[A classe] designa uma secção da escola, uma reunião de alunos formando um grupo distinto sob a condução de um mestre, correspondendo a um certo grau de ensino acima e abaixo do qual se encontram outras classes. A classe é na organização escolar o que um órgão é no corpo e uma roda numa máquina; não forma por si só um todo; o seu valor provém das relações que a ligam às classes que a precedem e a seguem.»* (Buisson, 1911, classe).

Compreende-se por isso que a classe se torne na "alma mater" da escola enquanto organização. O próprio conceito de escola que anteriormente compreendia unicamente a relação pedagógica que se estabelecia entre um professor e os seus discípulos, num determinado espaço de tempo, e que portanto se confundia com a aula, evolui para o de sistema organizado de classes. (22)

A classe, de simples divisão dos alunos necessária para assegurar o ensino simultâneo na aula, torna-se uma estrutura organizativa nuclear cuja construção está na origem da emergência de uma administração escolar.

Daí que no final do século, se considere que a escola de um só professor não seja uma verdadeira escola, apesar de a quase a totalidade das escolas, em Portugal, estar nessas condições, e nos restantes países europeus elas constituírem uma larga maioria, principalmente nas zonas rurais (Campagne, 1886; Buisson, 1911; Hamilton, 1991).

O texto que se segue (23) é elucidativo do ideal-tipo de estrutura que o debate sobre a organização da escola gerou, para a escola primária, a partir dos finais do século XIX e do paralelismo que, na própria época se fazia com as mutações na organização do trabalho das manufacturas para as fábricas.

*«A escola de um só mestre é o estado escolar embrionário; contém em germen todas as partes essenciais da escola, mas essas diversas divisões só podem adquirir todo o seu desenvolvimento e tornar-se órgãos completos numa escola de muitas classes.*

*Em boa pedagogia, grupos de alunos bastante diferentes pela idade e pelo grau de instrução exigiriam mestres diferentes, locais distintos, programas precisamente determinados. A escola de uma só classe não pode realizar completamente estas condições;*

*mas, como elas resultam da própria natureza das coisas, esforça-se por, ao menos, se aproximar o mais possível da organização típica; e o que precisamente mais orgulho deve causar aos nossos professores é que, colocados em condições as menos propícias, com o seu próprio esforço e à custa da sua energia e inteligência é que conseguem transformar uma escola rudimentar numa verdadeira escola: não há senão uma sala e é preciso regular o movimento como se houvesse duas ou três; não há senão um mestre e por isso terá de multiplicar-se para fazer o trabalho de dois ou três; não há senão divisões, e é preciso proceder com elas como se fossem classes, dar a cada uma o seu programa, o seu plano de estudos, o seu emprego de tempo; não dispõe senão do tempo preciso para a aula de uma classe, e nele tem de acomodar o trabalho de duas ou três divisões, conservando-as sempre entretidas.*

*Assim, quando um professor rural conseguiu organizar uma escola dum só classe, há entre ele e um professor ajudante dum escola urbana, uma diferença análoga à que se nota entre o humilde operário que fabrica por sua conta alguns artigos, e o operário de uma grande fábrica que só sabe fabricar uma determinada peça. O primeiro executaria pior do que o outro uma ou outra peça, mas tem uma ideia mais perfeita do conjunto; este é o mais perito na sua especialidade, mas tem uma compreensão mais acanhada do objecto; aquele produzirá obras mais mal acabadas, mas está apto para obras variadas e tem o espírito mais inventivo.» (Campagne, 1886, classes).*

Na mesma linha de argumentação que privilegia o paralelismo que se deve fazer entre a organização da escola e a organização científica do trabalho industrial, se situa R. Blanco, que no Congresso Pedagógico Hispano - Português - Americano de 1894 apresentou uma tese em defesa das escolas graduadas.

No seu livro "*Escuelas graduadas de 1899*", onde desenvolveu os argumentos da tese que apresentou ao Congresso, R. Blanco afirma mesmo que "*a escola graduada... é uma organização das escolas fundadas na lei económica da divisão homogénea do trabalho*" (citado por Viñao, 1990, p. 29). Para demonstrar as vantagens desta divisão do trabalho recorre ao exemplo da produção industrial dum alfinete (exemplo retirado a Adam Smith), cuja fabricação exige catorze manipulações: "*Mas se estes 14 operários em vez de trabalharem separadamente, se reunirem numa fábrica, sob a direcção de uma pessoa inteligente, e dividirem o trabalho poderiam produzir diariamente mais de 100 000 alfinetes. (...) Apliquemos a teoria da divisão homogénea do trabalho à escola primária e*

*o resultado será semelhante.*" Ao fazer com que cada professor trabalhe só com um grau, e não com todos, a escola graduada *«permite duplicar ou quadriplicar a acção directa do professor sobre a criança»*. (Blanco, 1 899, citado por Viñao, 1990, p. 29)

Um outro autor espanhol, V. Pinedo, vai mesmo mais longe ao afirmar numa comunicação ao Congresso de Primera Enseñanza de Barcelona, em 1909 que *«na escola graduada, como em qualquer indústria, há poupança ou aproveitamento de tempo, maior destreza do artífice e ocasião de descobrir novos meios de aperfeiçoar e abreviar o trabalho, condições que Adam Smith expôs na sua famosa obra "Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações", ao preconizar o princípio da divisão do trabalho.»* (citado por Viñao, 1990, p. 30)

Giollito que analisa o processo de divisão das escolas elementares, em França, no século XIX, sublinha que *«é a partir dos meados do século, quando estão reunidas um certo número de condições técnico-económicas (divisão do trabalho) e pedagógicas (desaparecimento do ensino mútuo)»* (1983, p. 99) que este problema preocupa os pedagogos e tem expressão na tomada de decisão política.

Mas, neste paralelismo entre a evolução da organização pedagógica da escola elementar e as mudanças ocorridas na organização das manufacturas, é importante assinalar que a escola aparece como precursora na introdução de mudanças que vão ser defendidas por Taylor e a sua "organização científica do trabalho".

Ele próprio recorre ao exemplo das escolas graduadas existentes já nos Estados Unidos desde os finais do século XIX, para justificar que a um único dirigente corresponda um conjunto de chefes especializados que acompanham constantemente os operários: *«Numa escola semelhante os alunos são tomados, sucessivamente em cada dia, por professores especializados e, em muitos casos, disciplinados por um homem, particularmente preparado para o efeito: o velho sistema de um só mestre para uma só classe está, por completo, abandonado»* (Taylor, 1919, tradução francesa, p. 66, edição original de 1903). (Ver também a este propósito o capítulo 4, sobre a influência do taylorismo na administração do liceu.)

Se a necessidade de dividir os alunos que frequentam as escolas primárias, agrupando-os num certo número de níveis médios pluridisciplinares, já não é posta em causa, o que provoca o debate são os critérios que devem presidir a essa divisão. Segundo Giollito (1983), confrontavam-se nesta altura dois tipos de critérios: para uns, era preciso aumentar o número de divisões, de maneira a individualizar ao máximo o ensino,

aproximando-o do ritmo de desenvolvimento dos alunos; para outros, era preciso reduzir ao mínimo as divisões, para evitar fraccionamentos que conduzem ao ensino individual, com os inconvenientes de esgotarem, de uma maneira quase estéril, a actividade do professor que divide a sua atenção por um agrupamento de cada vez, enquanto os outros alunos permanecem, horas a fio, desocupados.

Esta segunda posição acaba por recolher largo apoio nos centros de decisão da administração escolar, e a partir de 1882 generaliza-se a divisão de 3 cursos (elementar, médio e superior) proposta por Greard, bem como a elaboração de programas concêntricos, (aprendizagem das mesmas matérias em cada curso, mas com grau de desenvolvimento diferente). Apesar dos inconvenientes que são apontados (condensação das matérias de ensino, agrupamento de alunos de níveis e capacidades diferentes) os pedagogos da segunda metade do século XIX, em França, valorizam as vantagens que esta divisão oferece para a organização pedagógica da escola e para a prática do ensino simultâneo (Giollito, 1983).

Em Portugal, a primeira tentativa de criar uma escola central surge em Lisboa em 1869, mas só a partir de 1875 é que ela foi criada em bases seguras (Conferências Pedagógicas do Porto, 1883, p.120). O decreto de 18 de Junho de 1896 que regulamenta a reforma de João Franco (decreto de 22 de Dezembro de 1894) apresenta uma regulamentação específica para as escolas centrais (artº 39 a 48). O decreto prevê, nestas escolas, quatro classes ascendentes, compreendendo as três primeiras o ensino elementar do primeiro grau e a 4ª o do segundo grau. Cada classe ou grupo de classes regida por um professor funcionará em sala própria. Nas escolas centrais em que houver professores ajudantes em número suficiente é previsto o desdobramento de cada classe em classes "paralelas" (correspondendo às actuais turmas) ou "ascendentes" (correspondendo a uma espécie de "grupos de nível"). Os programas são divididos pelas classes segundo o parecer de uma comissão de professores das escolas centrais nomeada pelos "comissários de instrução primária". Todavia *«os modos, métodos e processos de ensino, são, porém, da livre escolha e responsabilidade do professor, que deverá inspirar-se sempre nos princípios pedagógicos de mais alto valor prático e científico»* (decreto de 18 de Junho de 1896).

### 5.3. Como dividir o trabalho dos professores

A questão de saber quais os critérios a utilizar na constituição das classes e como é que os diferentes professores se distribuíam por elas constitui um dos temas das Conferências Pedagógicas realizadas no Porto (1883) e Aveiro (1884), e isto apesar de, à data das Conferências, só funcionarem escolas centrais em Lisboa.

A discussão centra-se sobre os critérios para a distribuição dos professores pelas classes, bem como, de uma maneira geral sobre a sua "administração, funcionamento e organização".

Nas conclusões apresentadas pela comissão que nas Conferências do Porto relatou sobre este tema, são debatidas as vantagens e modalidades de organização destas escolas:

*«[Nas escolas centrais] Em vez de um professor dividir a sua actividade pelo ensino de todas as disciplinas professadas na escola, desde os rendimentos até ao fim do respectivo programa, como sucede nas escolas portuguesas em geral, divide-se pelo contrário o ensino das diversas disciplinas em parte, ou grau, de disciplina. Isto é, em vez de se dividir o professor por todo o ensino que a escola ministra, divide-se o trabalho por diversos professores. Há a divisão do trabalho e não do trabalhador. (...)*

*Mas também se tem ensaiado uma outra divisão de ensino, a saber: Em lugar de cada professor tomar regência duma aula permanentemente e nela ensinar as partes de todas as disciplinas que lhe correspondem, faz-se a divisão do trabalho por disciplinas; isto é, distribuem-se as diversas disciplinas professadas na escola pelos seus professores e cada um vai ensinar as que lhe foram distribuídas desde a 1ª aula até à última. Estes ensaios, porém, não têm dado resultados satisfatórios.» (Conferências, 1883)*

Esta polémica de saber se o professor devia estar ligado a uma só classe, para todas as matérias que compunham o seu programa de estudos, ou a uma só matéria (disciplina) para todas as classes, não se prende unicamente com o problema de encontrar uma melhor divisão de trabalho entre os professores, mas é um outro momento em que se verifica um conflito de interesses entre uma organização mais utilitária, muitas vezes inspirada em soluções encontradas no mundo fabril, e uma organização pedagógica que tenha em conta a função educadora do trabalho docente.



Barth (1917) dá conta do debate que se estabeleceu entre os pedagogos e professores alemães, no século XIX, tendo de um lado os defensores do "método do acompanhamento", em que o mesmo professor acompanhava os alunos de classe para classe, e do outro, os que defendiam o "método da promoção", em que o professor ficava ligado à classe e não aos alunos, que era, na altura, o sistema dominante nas escolas primárias e secundárias.

Os defensores do "acompanhamento" invocavam Herbart que na sua obra "*Padagogische Gutachten*", de 1818, defendia o acompanhamento pela necessidade de realizar uma boa educação moral e assegurar a continuidade do interesse dos alunos. Um outro autor, J. Tews, no seu artigo "*Durchführung der Schulklassen*", na *Enciclopedia del Rein* (1889) criticava o sistema de "promoção" porque *«fazia do professor um operário de uma fábrica de instrução, em que cada um (à semelhança de cada operário de uma fábrica que só produz uma parte do produto final) guia só um fragmento da evolução do aluno.»* (Citado por Barth, 1917, p.419)

A associação dos professores primários alemães pronunciou-se contra o sistema de promoção, preferindo o sistema de acompanhamento parcial (em algumas classes), mas rejeitando um acompanhamento total (em todas as classes), com receio da *«excessiva e má influência que um só professor pode ter sobre o aluno»* (Barth, 1917, p. 419).

Em Espanha, esta mesma alternativa se colocou entre os adeptos do sistema de "rotação" (equivalente ao "acompanhamento") e a "especialização" (equivalente à "promoção"). Viñao (1990) faz uma síntese dos argumentos avançados por cada um das partes, com base em exemplos retirados da literatura e imprensa pedagógica dos finais do século XIX e princípios do século XX, em Espanha. Para os partidários da "rotação", cada professor devia acompanhar os mesmos alunos, ao longo de todas as secções ou graus da escola, para que houvesse "unidade directiva" (incompatível com a mudança sucessiva de professor) e para que a acção do professor fosse "unitária, total e íntegra", o que permitia realizar, com perfeição, "a função educativa da escola". Segundo assinala Viñao, *«estas afirmações correspondem a uma concepção mais etérea, ambiental, espiritual, emocional ou afectiva (o leitor que escolha o termo que preferir), frente a outra, também supostamente mais racional e científica, baseada na especialização.»* (1990, p.76)

A afectação de um professor a uma classe, acabou por ser a modalidade mais praticada, sendo considerada pelos seus defensores a que melhor se coadunava com a escola

graduada. Como diz V. Pinedo, na sua comunicação ao Congresso do Ensino Primário de Barcelona, em 1911: os que defendem que o professor deve acompanhar os alunos ao longo das diferentes classes *«apoiam a organização da escola graduada na divisão, diferenciação e cooperação do trabalho, mas com a rotação anulam-na.»*

É importante para elucidar as consequências deste debate (sobre os critérios e modalidades de constituição das classes) na definição da organização pedagógica da escola primária pública, dar conta da evolução que ele sofreu, na mesma época (finais do século XIX e princípios do século XX), nos Estados Unidos da América.

Enquanto que, na Europa, as alternativas em jogo eram quase que exclusivamente de tipo vertical ( optar por afectar os professores a uma única classe, mudando de alunos, ou afectar a um mesmo grupo de alunos, mas mudando de classe ), e só excepcionalmente se colocou a hipótese de afectar os professores a disciplinas ou conjuntos de matérias (alteração de tipo horizontal), nos Estados Unidos, cedo se avançou para esta última modalidade, principalmente para os graus mais elevados da escola primária, entre o 6º e o 8º grau (Faber e Shearron, 1974).

A esta divisão do trabalho, de tipo horizontal, foi dado o nome de "ensino departamental" e, segundo Kilpatrick (1906), *«consiste no método pelo qual cada professor da escola elementar ensina uma matéria ou grupo de matérias relacionadas entre si»* (citado por Faber e Shearron, p. 58).

A departamentalização foi introduzida nas escolas públicas de Nova Iorque, em 1900. *«Este sistema implicava a existência de "um professor de classe" e "professores de departamento". O professor de classe era quem exercia a supervisão pessoal sobre uma classe e era responsável por todas as actividades escolares não abrangidas pelos departamentos. O professor de departamento era responsável pelo ensino de uma matéria ou grupo de matérias. Cada aluno tinha entre quatro a cinco professores. Estabeleciam-se períodos de quarenta minutos, permitindo-se de três a cinco minutos para passar de uma classe para outra. Dava-se tempo ao professor da classe, no princípio e no fim das aulas de cada dia, para que se ocupasse dos problemas administrativos, da orientação e da supervisão pessoal. A coordenação era assegurada através de reuniões de professores e por uma estreita supervisão.»* (Faber e Shearron, 1974, pp. 59 - 60).

Este sistema foi-se estendendo progressivamente a outros Estados e, em 1913, mais de metade das escolas das cidades com uma população superior a 5 000 habitantes praticavam qualquer tipo de departamentalização (24)

Em Portugal, pelo número reduzido de escolas graduadas (as "escolas centrais") que existiam, e pelo facto de abrangerem poucas classes, o debate nunca chegou a ter, nesta altura grande projecção, a não ser através do eco que chegava das obras e da imprensa estrangeira.

O sistema que vigorou, com a institucionalização das escolas centrais, foi o de distribuir os professores para cada classe, para todas as matérias. Esta "especialização" por níveis de ensino vai estar na origem de uma tentativa de hierarquização sexista dos professores do ensino primário.

Na verdade a reforma de Leonardo Coimbra (decreto nº 5787 B de 10 de Maio de 1919) estabelecia no seu artigo 20: *«O ensino nas escolas do ensino primário geral será feito nas 3 primeiras classes por professoras e nas 2 últimas classes por professores. # 1 No caso de haver na escola professor com competência especial para o ensino das 3 primeiras classes, poderá esse professor ser autorizado a fazê-lo.»*

Perante a reacção das professoras primárias (25) a redacção deste artigo foi alterada no decreto que regulamentou esta reforma (decreto 6137 de 29 de Setembro de 1919): a atribuição da 4ª e 5ª classe a professores do sexo masculino deixou de ser obrigatória, embora o decreto registasse que devia ser dada "preferência " a esses professores.

#### **5.4. Da organização pedagógica à organização administrativa**

Finalmente, nesta abordagem do processo de definição de uma estrutura organizativa própria para a escola primária a partir da necessidade de assegurar o modo de ensino simultâneo e da sua influência na montagem de um dispositivo administrativo, é importante referir a criação de órgãos próprios de governo para as escolas centrais, em particular o director e o "conselho de escola".

A estrutura montada para a escola graduada, com uma mais acentuada divisão dos espaços, dos agrupamentos dos alunos e dos professores, representa do ponto de vista organizativo uma aproximação de modelos em vigor noutros graus de ensino (liceus, universidades) embora, como tentei mostrar, isso se faça no quadro de uma evolução interna, muito particular.

Por isso, como afirma Viñao referindo-se à criação das escolas graduadas em

Espanha: *«Ao reunirem-se vários professores num grupo escolar pareceu necessário, de imediato, que algum deles devia dirigir, coordenar ou representar os restantes face ao exterior. Do mesmo modo, pareceu conveniente que esses professores se reunissem de forma periódica e estável. Surgiram assim os novos órgãos: o director e o "claustro" (conselho de professores).»* (1990, p. 62)

Em Portugal, a necessidade de designar um director para as escolas centrais surge logo nos primeiros diplomas que prevêem a possibilidade de abrir este tipo de escolas (Carta de Lei de 2 Maio de 1878). Todavia, só a partir dos princípios do século XX é que a organização das escolas centrais é encarada, do ponto de vista legal, como uma organização que exige uma administração específica que deva regular e potenciar a circunstância de estarem vários professores concentrados no mesmo edifício.

Exemplo desta tomada de consciência sobre a necessidade de criar uma administração que se ajustasse às características da organização pedagógica das escolas centrais encontra-se no preâmbulo do *"Regulamento da criação e funcionamento dos conselhos de professores nas escolas primárias centrais"*, de 24 de Fevereiro de 1910, publicado no Diário de Governo de 28 de Fevereiro. Este diploma cria, pela primeira vez em Portugal, nas escolas primárias, o conselho escolar - *«órgão formado pela reunião de todos os professores e presidido pelo regente»* (designação dada ao director) e dos seus considerandos iniciais vale a pena destacar os seguintes:

*«Sendo omissa o regulamento da instrução primária de 19 de Setembro de 1902 acerca da instituição dos conselhos de professores; e*

*Considerando que estes conselhos, já existentes nos liceus, escolas normais e nos de habilitação ao magistério, são também solicitados por diversos professores de escolas centrais, como indispensáveis para se manter nelas a unidade de pensamento e coordenação dos esforços comuns para o conseguimento do mesmo fim instructivo;*

*Considerando que a dita instituição estabelecida em 1900 nas escolas francesas mereceu geral aceitação dos interessados e tem produzido excelentes resultados pedagógicos;*

*Considerando que a utilidade da escola central não provém só de haver um professor para cada classe, mas resulta principalmente da colaboração de todos os mestres para a educação intelectual e moral dos alunos;*

*Considerando que esta colaboração é impossível, se o regente [director] se*

*conservar isolado dos outros professores e ajudantes, se concentrar em suas atribuições toda a vida pedagógica da escola; se os seus companheiros, obrigados a ensinar por métodos e processos impostos sem discussão, ficarem privados de toda a iniciativa e reduzidos a uma observância passiva;*

*Considerando que a colaboração, para ser fecunda requer a harmonia proveniente do acordo de todos;*

*Considerando que o conselho pode realizar a alta função pedagógica de coordenar os esforços, combinar a iniciativa dos mais novos com a experiência dos mais velhos e estimular os que desejam saber e estudar, dando-lhes ocasião para dissertarem sobre assuntos educativos;*

*(...)*

*Considerando que estes conselhos obrigarão os respectivos professores a sair do isolamento pedagógico em que mal podem desenvolver a sua acção limitada aos trabalhos da classe, sem relações suficientes com os seus colegas;*

*Considerando que as mesmas questões, objecto da discussão dos conselhos, elevando o espírito dos professores e mostrando-lhes amplos horizontes, darão a todos uma consciência mais precisa da grande obra da educação nacional;*

*Considerando que a criação dos conselhos escolares não diminui, nem deprime a acção e a autoridade do regente que conserva todas as funções de carácter pedagógico e administrativo conferidas pelo regulamento. (...)*»

As atribuições do "conselho escolar" são bastante extensas (apesar de se confinarem aos aspectos pedagógicos) e, logicamente, afectam toda a "vida" da escola: desde "tomar conhecimento de todas as necessidades educativas da escola e providenciar a seu respeito" (artº 1), passando por "deliberar sobre a aplicação e adopção dos programas" (artº 2), "estudar os métodos e processos de ensino" (artº 3), organizar e administrar diferentes serviços e instalações (biblioteca, museu escolar, caixa económica, cantina, etc.); organizar a distribuição dos exercícios em cada classe, elaborar regulamentos internos, escolher entre os livros adoptados os que são adoptados pela escola, desempenhar funções consultivas junto do director, etc.

A transcrição é longa, mas justifica-se pelo facto de sintetizar de uma maneira feliz, alguns dos aspectos essenciais da definição de uma administração específica para o exercício do governo da escola primária, na sua forma organizativa mais evoluída

- escola graduada de várias classes. Entre esses aspectos (que irão estar sempre presentes ao longo de todo o século XX) é importante destacar:

- A emergência de um poder profissional dos professores (nas questões técnico-pedagógicas), exercido colegialmente, que pretende recuperar o espaço de autonomia que era deixado aos professores individualmente, na sua aula (métodos e processos de ensino), antes da constituição da escola graduada. Este "poder profissional" ao nível da escola no seu conjunto, sobrepõe-se ao "poder individual" na sala de aula. (26)

- Influência que o modo de organização pedagógica exerce no modo de organização administrativa: a divisão em classes e a divisão do trabalho dos professores obrigou a aumentar os mecanismos de coordenação, controlo e supervisão subjacentes à criação do "conselho de escola".

- A afirmação de um conjunto de competências organizativas que os professores deverão possuir (planificação de programas e actividades escolares, gestão de instalações específicas) para o exercício da sua participação na administração e organização da escola;

- Tentativa de delimitar, na administração da escola, os campos pedagógico e administrativo, o que passa por uma partilha de poderes entre o director e o conselho dos professores.

### **5.5. A crise da escola graduada**

Tal como acontecera com o "ensino mútuo", desde cedo que o esforço de racionalização e de organização científica do trabalho dos professores que está subjacente à criação da escola graduada, começa a ser contestado. Surge assim um campo de clivagem entre os "administradores" que vêem nela a única maneira de resolver os problemas inerentes à criação e expansão da escola primária pública, e os "pedagogos" que sublinham a necessidade de a escola se organizar em função dos alunos, considerados individualmente.

Esta clivagem manifesta-se, por exemplo na oposição à tentativa de importar e impôr modelos organizativos, cuja rentabilidade e eficácia fora aprovada nas organizações industriais, mas ignorando os aspectos específicos da "cultura escolar". E ela está na origem daquilo que Miller chama de "*síndrome da gestão empresarial*" (business

management syndrome), e que faz com que «o uso pela administração escolar de técnicas de gestão industrial seja visto como uma espécie de cancro que cresce no corpo saudável da administração da escola.» (1990, p. 43)

Esta reacção é bem visível no diagnóstico que o "*Diccionario de Pedagogia*" da editorial Labor faz, em 1936, da crise em que se encontram as escolas graduadas em Espanha e fora dela, argumentando contra a teoria que sustentava a divisão homogênea do trabalho: «*Tratando-se da educação, a divisão do trabalho não é científica como tal (...). A criança não é uma peça, mas sim um ser vivo (...) possui distintas capacidades de recepção, de reacção e de actuação. Os tempos são vários. Esta é a maneira como a pedagogia vê a criança e por isso proclama que há que respeitar a essência da criança e os seus interesses em todos os momentos da sua vida. E os interesses variam de criança para criança e não aparecem ao mesmo tempo. (...) Por isso é difícil que a escola graduada responda à natureza da criança e muito menos à sua liberdade.*» (Citado por Viñao, 1990, p. 95)

Estas críticas feitas nos anos 30 inserem-se num movimento mais vasto que já vem detrás e que se manifestou simultaneamente em vários países (27). Este movimento resultou do próprio desenvolvimento da pedagogia, com o contributo de outras ciências da educação emergentes desde o final do século XIX ( em particular a psicologia experimental e a pedologia), bem como do processo de distinção da criança (Ariès, 1973) e da própria ciência da administração e gestão ( em direcção ao movimento "das relações humanas").

Nos Estados Unidos, por exemplo, onde pelas características peculiares do seu sistema educativo e da sua administração, a uniformidade do sistema escolar era menor, desde cedo se ouviram críticas ao modelo organizativo proposto pela escola graduada e se geraram modelos divergentes ou alternativos.

E. White, numa conferência pronunciada em Ohio , em 1874, na Associação Nacional de Educação resume assim, aquilo que no seu entender são os principais problemas da escola graduada, e que o levam a propor que fosse " riscada do mapa":

*«Como pode ensinar-se aos alunos em classes de um sistema graduado sem sacrificar as suas forças e necessidades individuais? Como submeter os resultados da instrução escolar a exames sem estreitar ou canalizar tal instrução? Como submeter um corpo de professores a uma supervisão eficaz sem reduzi-los a simples operacionais? Como realizar a devida adaptação do sistema à necessidade dos alunos que podem dedicar*

*somente uma parte do seu tempo aos deveres escolares?»* (Citado por Faber e Shearron, 1974).

Nos Estados Unidos, a contestação à inflexibilidade organizativa da escola graduada, de que o testemunho acima transcrito é um simples exemplo, deu lugar a vários "planos" e organizações diferentes, elaborados por superintendentes de distritos escolares, que vão no sentido de criar soluções organizativas que permitam diferenciar as modalidades de ensino e adaptá-lo às características individuais dos alunos. (28)

No Reino Unido, as críticas começam por ser menos radicais e nos finais do século XIX e princípios do século XX existe uma certa ambiguidade no debate pedagógico sobre as vantagens e inconvenientes do ensino por classes. Por um lado defende-se essa organização pedagógica por permitir a emulação, libertar a energia do grupo e economizar tempo e trabalho; por outro alerta-se para o perigo do ensino simultâneo na classe diluir o indivíduo no grupo.

Como diz Hamilton, *«chegou a considerar-se o aluno individual como a unidade pedagógica fundamental do ensino, enquanto que, no mesmo período, a classe se converteu na unidade organizativa dominante no ensino.»* (1991, p.39)

Tal é o caso dos autores do *"Teachers Manual of the Science and Art of Teaching"*, elaborado pela Sociedade Nacional de Educação, de Inglaterra, em 1879, quando recomendam que : *«[Cada aluno] deve receber a atenção como se a instrução fosse só para ele. Muitas vezes isto não é tido em conta. O professor dirige a classe como um todo e se há suficiente atenção, dá-se por satisfeito, e isto é um erro fatal. A classe não deve ser tratada como um composto, mas sim como algo constituído por indivíduos. Deve tratar-se com o cuidado que um jardineiro tem com o seu jardim, em que cada planta tem o cultivo que precisa, para benefício do conjunto.»* (Citado por Hamilton, 1991, p. 40)

Todavia, no início do século XX, segundo Hamilton (1991), e com os trabalhos de Findlay (ligado ao movimento da Educação Nova), acentua-se a ideia de que *«a unidade em educação não é a escola, nem a classe, mas sim o aluno no singular.»* (Findlay, *"Principles of Class Teaching"*, Londres, 1902, citado por Hamilton, 1991, p. 40).

Em Portugal a crítica à organização da escola está também subjacente ao movimento da Educação Nova, como é possível ver nos inúmeros textos produzidos no início do século sobre *«a actividade espontânea na criança, sobre o trabalho livre e em*



*grupo, sobre a criatividade e autonomia da criança, sobre os trabalhos manuais e a expressão artística, sobre a observação dos factos e os interesses espontâneos da criança (...)*» (Nóvoa, 1987, p. 750).

Contudo, como diz António Nóvoa, verificou-se *«um afastamento dos homens da Educação Nova da realidade quotidiana das escolas portuguesas, principalmente da rede estatal»* que faz com que a "efervescência teórica" dos seus debates não se tenha repercutido na prática docente : *«Com efeito, enquanto que se celebra em palavras as descobertas da psicologia da criança ou os princípios da sociologia contemporânea, continua-se a dar a aula com os mesmos materiais e os mesmos métodos que se utilizava antigamente.»* (Nóvoa, 1987, p. 751)

Por outro lado com a política educativa do Estado Novo, assiste-se a um retrocesso da expansão da escola graduada, não só como resultado da própria contenção da expansão escolar, como também pelo esvaziamento curricular da escola primária e pela criação e difusão dos "postos escolares": (29)

*«O ensino primário trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar a ler, escrever e contar e exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal. (...) O problema da educação popular só pode ser resolvido (...) por meio da maior difusão dos postos escolares, forma embrionária da escola elementar.»* (Decreto-lei nº 27 279 de 24 de Novembro de 1936.)

## **6. SÍNTESE FINAL SOBRE A GÉNESE DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA**

A reflexão que realizei neste capítulo, sobre o modo como se construiu uma organização específica para a escola primária pública, permite extrair, desde já, as seguintes conclusões:

- A passagem de uma "pedagogia individual" para uma "pedagogia colectiva"

tomou como referência o ensino individual, assente na relação binária entre um mestre e o seu discípulo. Esta relação directa permitia realizar simultaneamente a educação moral e a transmissão de um determinado corpo de conhecimentos finalizados.

- A concretização deste modelo obrigou a uma organização serial da "relação educativa" que está na origem da divisão dos alunos, das matérias, dos tempos e dos espaços, cuja primeira realização foi concretizada nos "colégios" das congregações religiosas, a partir dos finais do século XIV e nas escolas de "primeiras letras" fundadas por J.- B. de La Salle, a partir dos finais do século XVII.

- Podemos dizer, portanto, que a necessidade de instruir e educar, ao mesmo tempo, um conjunto alargado de crianças impossibilitou o ensino individual directo (como fora tentado nas escolas medievais) e obrigou que a relação entre mestre e discípulo fosse mediatizada por uma "organização pedagógica". Neste sentido, a organização pedagógica deixa de ter uma simples função instrumental (ampliar e desmultiplicar a acção do professor) e passa a ter uma função educativa e socializadora (emulação, disciplina, normalização, homogeneização).

- O processo de estatização do ensino primário aliado à obrigatoriedade e expansão escolares, nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, obrigou a introduzir critérios de rentabilidade e eficácia no modelo de organização pedagógica até então praticado. O ensino mútuo surge, assim, como a tentativa de "rentabilizar" o ensino colectivo através da divisão do trabalho do professor (com a hierarquização de funções e recurso a monitores) e com a hiper-decomposição dos saberes e tarefas escolares.

Apesar de se manter na continuidade da evolução da organização pedagógica anterior, o ensino mútuo cria uma ruptura na relação directa entre o professor e os alunos e faz da organização o "deus ex machina" da relação educativa.

São estes "dois desvios" que vão determinar o seu insucesso e que estão na origem da "querela dos modos" da primeira metade do século XIX.

- Embora a introdução do ensino mútuo seja contemporânea das novas formas de organização do trabalho resultantes da evolução das manufacturas, ele não pode ser visto como uma simples aplicação determinista, no campo educativo, dos princípios da organização científica do trabalho. Mais do que um processo de contaminação o que se verificou foi uma similitude de situações que a escola e a indústria tinham de resolver -

rentabilizar o trabalho do professor/operário, aumentando a sua produtividade, alunos ensinados/peças fabricadas. O reivindicar a influência das novas formas de organização do trabalho na indústria, que é feito por alguns autores da época, tem que ser visto mais como um discurso de modernidade e cientificidade legitimador da reforma, do que uma fundamentação teórica dos seus pressupostos.

- Apesar do seu carácter efémero, do pouco número de escolas em que foi praticado e do carácter desviante de algumas das suas propostas em relação ao ensino magistral (relação directa entre o professor e os alunos), o ensino mútuo teve um efeito acelerador na evolução da organização pedagógica, pelo próprio debate que produziu e pela necessidade de encontrar soluções alternativas.

- Essas soluções estão na origem da escola primária, tal qual a conhecemos hoje, e marcam a evolução do mestre à escola, e da aula à classe. É a escola graduada (que em Portugal se chamou de escola central) e que constitui a evolução terminal do modo de ensino simultâneo, por um processo de complexificação organizativa e administrativa, em que a unidade-padrão já não é o professor, mas a classe (grupo "homogéneo" de alunos).

A graduação do ensino primário faz-se através da ordenação do currículo em cursos (elementar / complementar; 1º grau / 2º grau; etc.), através de programas concêntricos, e na classificação dos alunos em "classes" de idades ou saberes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, etc.), cada uma com o seu professor.

- Esta organização em classes tem por finalidade (como já tinham as divisões das escolas lassalianas do século XVII) criar grupos "homogéneos" de alunos que permitam "ensinar a muitos como se fossem um só" - que é a essência do ensino magistral e simultâneo. Toda a organização dos tempos, dos espaços, dos saberes, dos alunos, dos professores, todo o sistema administrativo existe para realizar esta finalidade.

- A evolução da escola graduada é marcada por dois tipos de orientações contraditórias:

- a) Uma "autonomização" dos processos organizativos e administrativos que deixam de ter um valor de uso e passam a substituir-se ao processo pedagógico, o que dá lugar: "a uma pedagogia burocrática" (para utilizar um conceito da análise institucional - Lobrot, 1973); ao predomínio de uma "solidariedade mecânica" na organização do ensino

(na perspectiva sociológica de Bernstein, 1967); e à representação da escola como um "sistema fortemente acoplado" (recorrendo a um conceito das teorias clássicas da administração e organização educacionais - Ecker, 1985).

b) A crítica pedagógica que cedo põe em causa a "pseudo" homogeneidade das classes e que está na origem de inovações, reformas ou movimentos pedagógicos alternativos, cujo objectivo é pôr em prática formas organizativas que permitam "uma pedagogia diferenciada" e um ensino individualizado. A organização escolar tenderia a evoluir para formas de "autogestão pedagógica" (Lobrot - 1973), "solidariedade orgânica" (Bernstein, 1967) e de "sistemas debilmente acoplados" (Ecker, 1985).

- A transformação da escola no sentido proposto pelos movimentos pedagógicos e teorias referenciados em b) implica necessariamente que seja posto em causa o paradigma de referência que, como vimos influenciou toda a organização pedagógica da escola: o ensino magistral assente na relação dual de um mestre com o seu discípulo.

Esta reconstituição esquemática da evolução dos modos de ensino e da construção de uma organização específica para a escola primária é, evidentemente, redutora da própria complexidade deste processo, ao não entrar em linha de conta com a diversidade de situações que ele gerou ao longo do tempo, e ao descontextualizar essa evolução de uma análise socio-histórica do processo de escolarização.

Todavia, o objectivo da reflexão conduzida ao longo deste capítulo consistiu (como foi dito na introdução) em isolar na complexidade de factores explicativos dos modos de organização pedagógica aqueles que têm a ver com a natureza do próprio modo de trabalho pedagógico.

Esta análise será agora aprofundada no quadro da descrição do processo de organização pedagógica do Liceu, que constitui o assunto do próximo capítulo.

## NOTAS DO CAPÍTULO 1

(1) Como diz Nóvoa (1987) *«Em Portugal, os jesuítas são os primeiros a conduzir uma acção pedagógica sistemática que supõe normas e regras, algumas das quais sobreviveram até aos nossos dias: tal é o caso, por exemplo, da afectação dos alunos a classes de composição relativamente estável, ou da maneira de utilizar as recompensas e os castigos.»* (p. 114)

(2) No âmbito deste capítulo irei referir-me, mais em pormenor à influência de La Salle, a propósito da "querelas dos modos", no ensino primário, e à organização pedagógica dos jesuítas, enquanto precursores da "escola secundária" e das suas diferentes modalidades de organização. É de sublinhar, mais uma vez, que o que está em causa, neste trabalho, não são as ideias pedagógicas em geral, os métodos e os programas das disciplinas, mas sim a organização pedagógica da escola e da situação educativa que ela proporciona.

(3) Ainda que, como nota Petitat, *«a secularização do ensino seja acompanhada de uma secularização da moral»* e o Estado procure desde cedo encontrar uma moral separada de todo o credo particular. (1982, p.222)

(4) Ver, por exemplo: Charbonneau (1883), Campagne (1886), Buisson (1911), Castilho (1909), Lima (1936). Apesar de distantes no tempo e no espaço estes autores revelam, no essencial, um consenso sobre a significação destes conceitos que dispensa outras referências bibliográficas.

(5) O "Vocabulário português e latino" de Raphael Bluteau (1712) tem o seguinte registo, no vocábulo "classe": *«Ordem com que uns estudantes se distinguem dos outros. Classis, is, fem. Tit. Liv. Neste sentido diz Quintiliano, que os mestres, que o tinham ensinado, distribuíam seus estudantes em diversas classes, conforme a capacidade de cada um deles; e chama a isto, In classes distribuere pueris. Quint.»*

(6) Esta prática subsistiu, em Portugal, pelo menos até finais do século XIX, como se vê pelo testemunho de um professor primário que em 1937 recordava a escola que frequentara quando era criança: *«Já lá vai o tempo - era ainda no meu de criança - em que o professor sentava os alunos em bancos corridos, e, segundo o saber que revelavam em face das perguntas a que respondiam acertadamente ou das emendas que a outros faziam, assim se conservavam, subiam ou desciam no lugar, em relação uns aos outros, valendo-lhes a situação de últimos, quase sempre, algumas reguadas dadas com alma.»* (Fernandes, p. 151)

(7) Segundo Tronchot, na sua tese sobre "O ensino mútuo em França", assinala que os alunos deviam receber mais de 200 ordens por dia (sem contar com as ordens excepcionais); só durante a manhã ocorriam 26 vozes de comando, 23 sinais, 37 toques de campainha, e 24 assobios, o que dá um assobio ou um toque de campainha de 3 em 3 minutos (citado por Foucault, p. 169).

(8) Como nota Foucault, num regime disciplinar existe uma individualização "descendente" pois, à medida que o poder se torna mais anónimo e mais funcional, aqueles sobre quem ele se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados: *«O indivíduo, é sem dúvida o átomo fictício duma representação ideológica da sociedade; mas ele é, também, uma realidade fabricada por esta tecnologia específica de poder que se chama a disciplina.»* (1975, pp. 195-196).

(9) Estes manuscritos fornecem indicações importantes sobre a construção social do currículo nas escolas de primeiras letras e sobre a resistência, no século XIX, de muitos sectores da sociedade portuguesa à alfabetização e instrução do povo.

Nas suas representações o Juiz do Povo justifica a importância das "primeiras letras" dizendo que *«sendo a porta para todas as ciências e artes, também são a chave do pequeno tesouro que os exercícios mecânicos podem buscar á força do seu suor. Sem elas trabalham os braços robustos com dependência de outros, cuja capacidade, sendo curta e a intenção pouco lisa, sacrifica muitas vezes o fruto dos seus trabalhos.»*

Por "primeiras letras" ele quer dizer *«o ler com perfeição, escrever inteligivelmente, contar quanto baste para praticar as quatro operações aritméticas e a regra de três aplicada a juros, liga, etc., (...) e o estudo da sagrada religião, que deve andar ligado, como sempre andou, às primeiras escolas. Seria muito útil uma brevíssima instrução da gramática portuguesa por algum método abreviado (...)»*

Por isso ele propõe, na primeira representação, que se abram escolas nas paróquias do termo e se contratem presbíteros que preencham as obrigações de mestres à custa de uma pensão módica que os interesse.

De igual modo, na segunda representação ele propõe que *«nenhum mestre aceitasse aprendiz sem tais princípios [primeiras letras], ou se estes lhe faltassem, ser ele, mestre, obrigado a fazer o seu ajuste de maneira que por sua conta corresse um preparatório tão necessário, de maneira que, para a matrícula de oficial, houvesse de preceder o necessário exame destes princípios, sem os quais se não abrisse a referida matrícula.»*

Consultado o Senado, por aviso régio, sobre estas representações, começa por afirmar que elas são digna de mais séria consideração pois *«Não pode entrar em dúvida que a instrução é útil e mesmo necessária, desde a idade de cinco anos até ao termo da educação, que varia nas diferentes classes da sociedade (...)»*. Todavia no que se refere à educação do povo que vive do seu trabalho deve-se reduzir esta questão *«à de que o povo deve ser instruído quanto baste para a conservação do seu bem estar, para dirigir a sua alma para a virtude, e para apropriar os seus órgãos às diferentes profissões que lhe são convenientes. Nestes artigos, conservar o povo em ignorância ou erro, de nada serve, e mesmo é perigoso; porém neste termo - instrução - não se deverá compreender a ideia do estudo das línguas e das ciências, das letras e das belas artes, porque semelhante instrução seria uma arma perigosa nas mãos do povo, o que é bem sabido e tratado por Montaigne e por mr. de La Chalotais no seu Ensaio sobre a educação nacional, os quaes preferem a ignorância a semelhante instrução.»*

Esta necessidade de reduzir a instrução dos filhos do povo unicamente ao que pertence à sua condição manifesta-se por exemplo no facto de os membros do Senado recomendarem que apesar de se ter de ensinar a ler caracteres impressos e caracteres feitos à mão *«se deve contudo preferir-se acostumá-los a ler com preferência a letra de mão, porque facilitar-lhes a lição dos livros, seria perdê-los e desviá-los da sua carreira, e com a preferência do ensino de ler letra de mão evitará o povo os laços que a astúcia e má fé preparam todos os dias à sua singeleza.»*

Quanto à aprendizagem da escrita o Senado declara que eles *«devem saber escrever, mas superficialmente: escrever o seu nome correctamente, o que é essencial para evitar algum engano.»* Além disso deviam saber a *«arte de contar e o uso dos algarismos»*, bem como as quatro operações e mesmo a regra de três. Atendendo à vantagem que tinha para o exercício de muitos officios mecânicos deviam aprender a *«geometria prática despida de toda a teoria da ciência»* e a arte do desenho.

Para realizar este ensino o Senado propunha que se encarregassem os párocos desta tarefa *«porque devendo eles instruir os seus paroquianos nos princípios da religião, poderiam ao mesmo tempo intruí-los nestes rudimentos»*, adoptando o método do ensino mútuo.

Apesar de todas estas ressalvas postas pelo Senado, e segundo Freire de OLiveira, a representação do Juiz da Casa dos Vinte e Quatro acabou por não ser atendida.

(10) O preâmbulo deste decreto refere, a propósito da obrigatoriedade de adopção do ensino mútuo, que *«apesar do Governo preferir aquele método que tem merecido os sufrágios universais (...) ele está sujeito a condições que o tornam inadmissível nas escolas menos numerosas, em que o ensino simultâneo puro será cultivado com mais proveito»*, pelo que se estabelece que o ensino mútuo só será praticado em escolas com mais de 60 alunos. Por isso o ensino mútuo nunca teve grande implantação entre nós. Na inspecção extraordinária de 1 864 só estão registadas 126 escolas que utilizam o ensino mútuo, o que corresponde a 7,4% do total de 1687 escolas inspeccionadas. As restantes utilizam o "modo individual" (56,5%), o "modo simultâneo" (45,4%) e mais de um modo de ensino (29,2%). (Ver Estatística da Instrução Primária, 1867).

(11) Como vimos atrás os decúrios não exerciam o ensino mas tinham por função exigir o silêncio e a atenção dos seus companheiros da decúria, controlar as faltas, fazer recitar as lições, assegurar se os deveres estavam terminados e feitos com cuidado. As suas funções eram, portanto, mais de disciplinador e de supervisão. Nas escolas das primeiras letras que seguiam as regras de J.-B. La Salle, os alunos mais adiantados serviam de repetidores nas diversas divisões.

(12) Já assinalámos os pontos de convergência entre a organização pedagógica do ensino mútuo e a organização militar e a organização nascente nas fábricas da revolução industrial. Vale a pena referir ainda a semelhança entre os sistemas de controlo e vigilância utilizados nas salas de grandes dimensões, onde se realizava a aula de ensino mútuo, e o sistema prisional. Foucault desenvolve este aspecto a propósito do Panopticon (sistema de vigilância prisional que o inglês Jeremy Bentham introduziu nos finais do século XVIII). Este sistema caracterizava-se por uma disposição circular do espaço prisional que permitia a vigilância permanente de todas as celas a partir de uma torre central. Era um dispositivo que permitia automatizar e desindividualizar o poder, ver sem ser visto (Foucault, 1975, pp.197 a 229).

Foucault não refere, contudo, que Jeremy Bentham foi um adepto fervoroso do ensino mútuo de que gabava "a natureza prática, mecânica e eficiente do sistema" e tentou aplicá-lo numa escola privada destinada a ensinar todos os ramos do saber (e não só ler, escrever e contar, como era habitual). O projecto não chegou a ser concluído, mas Jeremy Bentham registou todo o plano curricular e normas de gestão na sua obra *Chrestomathia*. Miller (1990) apresenta um resumo dos 38 princípios de gestão escolar propostos por J. Bentham onde é visível a influência do Panopticon que ele considerava ser praticável em todas as situações onde fosse requerida uma inspecção permanente, como prisões, fábricas, hospitais, escolas, etc.

(13) O Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública de 1852 - 1853 dizia: *«Hoje os métodos geralmente seguidos entre nós são o simultâneo e o misto de simultâneo e mútuo, servindo o que a experiência aproveitou melhor neste, a aperfeiçoar o que havia de mais defeituoso naquele.»* (Citado por Ribeiro, 1871, vol. VIII, p.158).

(14) Hamilton (1991) traça a evolução das práticas de ensino simultâneo em Inglaterra nos começos do século XIX, tendo chegado à conclusão que entre 1820 e 1830 o termo "simultâneo" teve significados diferentes. A princípio tanto se referia ao ensino "simultâneo" (combinado) da leitura e da escrita, como ao facto de os alunos da classe repetirem as suas lições em unísono. No final da década de 30 "simultâneo" passa a designar *«um método pedagógico através do qual os professores conseguiam a atenção simultânea de todos os seus alunos.»* (p. 29).

De registar ainda que este autor dá conta de que no Reino Unido entre 1830 e 1840, sob a influência de David Stow (*"The Training System"*, 1836), havia a preocupação de criar na aula espaços e agrupamentos de alunos diferentes para o ensino simultâneo e o ensino individual. Por outro lado, desenvolve-se nesta altura um interessante debate pedagógico sobre a "tecnologia" da pergunta, em que se procura conciliar as vantagens e finalidades da pergunta colectiva com a

pergunta individual. (Ver idêntico debate em Portugal a propósito do ensino de classes no liceu, capítulo 2).

Estas observações feitas por Hamilton, mostram que no Reino Unido, inicialmente, o ensino simultâneo não pressupunha a homogeneidade da classe, mas antes tirar partido da emulação do ensino colectivo.

(15) No Diário de Governo nº 163 de 20 de Julho de 1866 vem publicada uma "Portaria aos Governadores Civis" onde se regulamentam todas as normas arquitectónicas que serviram de base ao projecto das escolas a construir com o legado do Conde Ferreira. Nas normas relativas ao mobiliário que deve apetrechar a sala de aula é referida a dificuldade de prescrever os tamanhos que os bancos e mesas devem ter, atendendo a que a idade dos alunos podia ir dos 4 aos 17 anos e mais. Para satisfazer esta diversidade foram calculados vários tamanhos segundo uma tabela que tomou como base "a estatística dos alunos por idade no distrito do Porto". Com base nesta estatística calculava-se que numa escola com 72 alunos (a que correspondia uma só sala) havia 8 alunos de 4 a 6 anos; 16 alunos de 7 a 8 anos; 24 alunos de 9 a 10 anos; 16 alunos de 11 a 12 anos; 8 alunos de 13 e mais anos. Previam-se assim 8 tipos de bancos com medidas diferentes, dispostos em 9 fileiras, cada uma com 4 bancos de 2 alunos.

(16) O número de graus e de classes vai variar posteriormente, por várias vezes, mas a estrutura de cursos e classes vai manter-se semelhante. Por exemplo, com a reforma de Leonardo Coimbra (decreto 5787 B de 10 de Maio de 1919) são criados 3 graus - infantil (4 a 7 anos), primário geral (7 a 12 anos) e primário superior (12 aos 15 anos) - sendo o primário geral dividido em 5 classes ascendentes e o primário superior em 3 classes. Mais tarde, em 1930 (decreto 18 140 de 22 de Março) divisão em 1º grau com 3 classes, e 2º grau com 1 classe. Em 1938 (Lei nº 1969 de 20 de Maio) é dividido em ensino elementar com 3 classes e ensino complementar com 2 classes.

(17) As indicações sobre a maneira como se radicou em Portugal a organização por classes, no século XIX, pode ser vista de um modo relativamente sistemático no Dicionário de Campagne (1886) nos artigos "classes", "classificação dos alunos", "cursos", "divisões". Este dicionário além de explicitar conceitos e referir a situação em diferentes países europeus, descreve a situação em Portugal. Do mesmo modo as actas das conferências pedagógicas (ver bibliografia) dão conta do debate importante que no final do século se travou sobre as questões da organização pedagógica. Consultei igualmente a legislação. Pelo paralelismo que existiu entre a situação em Portugal e em outros países, foi útil a consulta de Buisson (1911) e de Giollito (1983) para a França, Viñao (1990) para a Espanha e Hamilton (1991), para a Inglaterra. Pela originalidade do processo e pelo carácter precursor de algumas soluções alternativas, nos Estados Unidos da América do Norte, é importante a síntese histórica sobre a escola graduada apresentada por Faber e Shearron (1974).

(18) A designação de "escola central" foi adoptada em Portugal para referir as escolas primárias divididas em classes ascendentes, cada qual com um professor e ocupando espaços separados. Estas escolas irão ficar confinadas durante muito tempo aos grandes meios urbanos e a sua progressão está ligada à própria expansão da escolarização. Apesar de ter a mesma designação, não podem ser confundidas com as "écoles centrales" criadas durante a Revolução Francesa, que substituíram os colégios e que em 1802 são, por sua vez, extintas e substituídas pelos liceus.

Utilizarei normalmente o termo "escola graduada" (por analogia com a expressão espanhola "escuela graduada") por ser mais abrangente em relação ao movimento que se gerou em vários países e nos Estados Unidos de graduação das classes (alunos e programas) na escola primária, com a atribuição a um professor a um espaço.



(19) O Regulamento geral do ensino primário de 18 de Junho de 1896 estipulava que "nas escolas de instrução primária que tenham frequência regular de mais de 60 alunos, poderá ser colocado um professor ajudante se o número excedente for superior a 20" (artº 29). Este professor devia ter as mesmas habilitações que o outro professor, mas era considerado temporário e recebia um vencimento inferior. No caso de a escola ter mais de 60 alunos e menos de 80, poderia ser colocado um monitor que devia ter mais de 15 anos e ter pelo menos o exame elementar do 2º grau e que vencia cerca de metade do professor ajudante (artº 35).

(20) Em França, e depois de várias modalidades de divisão, a reforma de 27 de Julho de 1882, estabelece a graduação em três cursos: inferior, médio e superior (Giollito, 1983); na Holanda a divisão é em dois cursos: elementar e superior; na Inglaterra divide-se em seis graus. (Campagne, 1886)

(21) A classificação dos alunos que inicialmente só se fazia à entrada para arrumar os alunos por classes, começa também a fazer-se à saída de cada curso, o que está na origem da "repetência". Buisson (1911) considera que *«um aluno fraco tem todo o interesse em repetir o curso que não possui, (...) sendo portanto desejável reter nas divisões médias os alunos de inteligência estreita que, sem proveito para eles mesmos, prejudicariam a marcha dos outros»*. Do mesmo modo Giollito (1983, p. 87), dá conta de algumas reservas que os professores primários franceses puseram à prática da repetência. No "Journal des Instituteurs" nº 44, de 1874, podia ler-se que *«fazer repetir um aluno era como obrigar a fazer oito quilómetros por hora a um indivíduo que só aguenta andar quatro quilómetros, dando-lhe a possibilidade de recomeçar, depois de um primeiro ensaio, regressando ao ponto de partida; ou então, se se quisesse obrigar um homem a levar um fardo que pesasse o dobro daquilo que ele pode suportar, numa determinada distância, dando-lhe o dobro do tempo.»*

(22) A evolução etimológica da palavra escola é elucidativa das várias representações que foi tendo a relação educativa: "scholê", em grego, começou por significar o descanso, a terminação das fadigas físicas e, por extensão, o momento propício para a actividade do espírito, para a leitura e o estudo; depois, com a palavra latina "schola", significa já o local destinado ao estudo, aos exercícios intelectuais; nos séculos XVI a XVIII aparece, muitas vezes, no título de livros de ensinar as primeiras letras, como por exemplo o de Manuel Andrade Figueiredo "Nova Escola para aprender a ler escrever e contar" (1718); no século XIX, o edifício onde funciona a escola é designado "casa da escola"; progressivamente a escola designa o local e a instituição onde se ministra o ensino; e já no século XIX evolui para designar muitas vezes o próprio sistema de ensino, na sua globalidade.

(23) O texto transcrito pertence à tradução e adaptação portuguesa do Dicionário de Campagne, feita por Camilo Castelo Branco. Ele é igual ao que aparece no Dicionário de Buisson, cuja 1ª edição, foi feita em 4 volumes, em 1882, 1886 e 1887.

(24) O aparecimento da departamentalização nos Estados Unidos é favorecido pelo facto de a escola primária pública nos finais do século XIX ter 6 ou 8 classes graduadas e um currículo que, para lá das aprendizagens fundamentais (leitura, escrita e aritmética), incluía outras matérias. Faber e Shearron (1974) autores que estou a utilizar para esta referência à evolução da escola graduada nos Estados Unidos, apresentam uma curta mas bem documentada síntese histórica, onde é possível concluir que a escola graduada teve um período de expansão até 1930 e entrou em declínio até 1960, sendo progressivamente substituída por modalidades de organização pedagógica alternativas.

(25) Esta discriminação, insere-se na tendência para inverter o processo de feminização do professorado primário que se acelerou a partir do início do século XX, acompanhando a própria expansão dos efectivos escolares : as mulheres passaram de 37,2 %, em 1900, a 60,9 % em 1917 (Nóvoa, 1987, p.594). Convém ainda lembrar que, contrariamente ao que sucedia com outros países, havia em Portugal, desde o século XIX, "igualdade entre sexos, em relação ao salário e carreira profissional" (Nóvoa, 1987, p.596).

O que é significativo nesta medida (para além da distinção entre os papéis masculino e feminino, na educação das crianças), é o sentido de hierarquização funcional e do saber que estava implícita na construção da escola graduada.

No jornal "O Professor Primário" (órgão da União do Professorado Primário) de 27 de Julho de 1919 a professora Beatriz Teixeira de Magalhães publica, com o título "A Professora é Reaccionária", um artigo em que contesta a disposição do citado decreto: *«Razões científicas, e por conseguinte de muito peso, levaram a comissão a tomar esta medida (...) e a elas não teriam de objectar as professoras por muito grande que fosse o seu desejo de se equipararem aos seus colegas, e a lei seria cumprida. Mas não foram esses os únicos critérios pois visava-se também, e muito principalmente, subtrair à sua perniciosa influência [da mulher] aquelas classes em que, pela idade das crianças que as devem frequentar mais perigosa se torna a sua influência. Porque, fiquem todos sabendo (se ainda há alguém que ignore), nas entrelinhas dos artigos 20, 21 e 22 da nova Reforma, são as professoras em geral acusadas de reccionárias, sendo implicitamente, nesses artigos, ilibados os professores de qualquer suspeita nesse sentido.»*

A 10 de Agosto de 1919, o mesmo jornal publica uma tomada de posição do núcleo da União do Professorado Primário de Montemor-o-Novo em que se reclama a revogação do artigo 20 *«ficando a regência das diversas classes ou por meio de votação ou por distribuição das disciplinas, permitindo a especialização dos professores e entregando a escolha desses meios ao conselho escolar, dependendo da aprovação do inspector.»* Propõem ainda que o cargo de regente (director da escola central) passe a ser por eleição sem distinção de sexos.

(26) Segundo Viñao (1990), em Espanha, o estabelecimento de reuniões periódicas de professores com o director, nas escolas graduadas, sob a forma de "juntas de professores" (conselho escolar) foram reguladas pela primeira vez em 10 de Março de 1911. Para este autor o estabelecimento de uma "junta de professores" constituia um contrapeso à figura do director. Este facto era agravado devido à possibilidade de, nas escolas com menos de 6 secções (a grande maioria) as juntas poderem eleger o seu director (o que só aconteceu, contudo, entre 1932 e 1935). Para Viñao, este facto *«deixava entrever a sua potencial transformação num órgão de controlo da direcção, e, inclusivamente, de absorção das suas atribuições fundamentais. Em definitivo, a junta de professores consolidava a nova organização, introduzindo um elemento mais a ter em conta na distribuição interna do poder nas escolas graduadas.»* (1990, p.70)

(27) Giollito (1983), Viñao (1990), Hamilton (1991) referem igualmente a existência de movimentos de contestação à escola graduada desde as primeiras tentativas de implantação, em França, Espanha, Reino Unido respectivamente.

(28) Alguns destes planos são objecto de uma descrição no livro de Irene Lisboa, "Modernas tendências da educação". Lisboa: Biblioteca Cosmos, 1942.

(29) Este debate vai surgir no século XX a propósito do ensino das "classes" nos liceus (ver capítulo 2).

## **CAPÍTULO 2**

**ENTRE O "COLÉGIO" E AS "AULAS",  
AS "CLASSES" E AS "DISCIPLINAS"**

**- GÊNESE DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO LICEU -**

O objectivo deste capítulo é identificar como se constituiu uma organização pedagógica específica para o liceu. O estudo das origens do liceu, enquanto organização pedagógica, permite reconhecer os seus paradigmas de referência e pôr a descoberto as suas estruturas profundas que se tornaram, através do seu próprio processo de sedimentação, invariantes estruturais da escola secundária actual.

Um dos primeiros elementos desta organização pedagógica prende-se com a prática de um "ensino magistral" (que tem como arquétipo a relação dual entre o mestre e o seu discípulo) e cujas consequências na organização pedagógica referi no capítulo 1, a propósito da "querela dos modos" na escola primária. A tentativa de pôr em prática este tipo de ensino levou à criação de "classes homogêneas de alunos", e surgiu de uma maneira mais sistematizada nos colégios "da Reforma" e nos colégios dos jesuítas, tendo sido adaptado, nas escolas de "primeiras letras" por J.-B. de La Salle, sob a forma do que veio a ser chamado de "modo simultâneo" (Ver capítulo 1).

Um segundo elemento, resulta da oposição entre dois modelos de organização pedagógica que se confrontam, pela primeira vez com nitidez, nos meados do século XVIII, quando das reformas do Marquês de Pombal: o "colégio", enquanto instituição destinada a uma educação global dos alunos, e que está na base de um outro arquétipo do liceu: a escola como lugar de "clausura"; o das "aulas", enquanto organização centrada nas disciplinas e nos professores individualmente considerados, e que está na base de um dos elementos estruturais permanentemente latentes na organização do ensino secundário, o "liceu disciplinar" (Hameline, 1990).

Um terceiro elemento organizativo resulta da tentativa de criar uma organização pedagógica específica para o "liceu" que compatibilize a necessidade de modernizar o plano de estudos e consequente alargamento das disciplinas, com o desenvolvimento de uma instituição que assegure globalmente a educação das crianças e

adolescentes, o que está na origem do "regime de classes" e da sua evolução até à actualidade.

Numa primeira parte, irei traçar uma breve evolução da organização pedagógica do ensino secundário ("colégios jesuítas" e "aulas dos estudos menores" após as reformas pombalinas) até à criação do Liceu, por Passos Manuel (1836). Esta evolução permite mostrar os modelos organizativos que estão na base da criação do liceu e que explicam a indefinição que se manteve até à reforma de Jaime Moniz (1895).

Numa segunda parte, analisarei a organização pedagógica do "liceu" criado pela Reforma de Passos Manuel, os seus antecedentes e a sua evolução até à reforma de Jaime Moniz.

Numa terceira parte, apresentarei as principais características da organização pedagógica do liceu proposta por Jaime Moniz, em particular no que decorre da instauração do "regime de classes". Irei ainda acompanhar a lenta consolidação deste "modo de organização pedagógica", e as reacções contraditórias a que deu origem, durante a primeira metade do século XX.

Numa breve conclusão, destacarei as ideias-força que se podem retirar desta análise histórica sobre a criação de uma organização pedagógica específica para o Liceu. Em seguida farei a ponte com o capítulo seguinte formulando algumas hipóteses sobre a influência da organização pedagógica na organização administrativa, e no desenvolvimento de uma "organização invisível" nem sempre coincidente com a que é definida no quadro legal.

## 1 - ENTRE O "COLÉGIO" E AS "AULAS"

A organização pedagógica dos "estudos secundários" (1), anterior à criação dos liceus em 1836, por Passos Manuel, é marcada por dois modelos divergentes, cuja influência se fará sentir ao longo de toda a evolução deste tipo de estabelecimento de ensino: o dos colégios dos jesuítas (2) e o das "aulas" de Latim, Grego e Retórica criadas pelo Marquês de Pombal em 1759.

Importa, por isso analisar as características destes dois tipos de "escolas" pondo em evidência os elementos estruturais que configuram a sua organização pedagógica.

### 1.1. Os colégios

A importância dos colégios como elemento estruturante decisivo na construção de uma instituição educativa específica para o ensino secundário foi posta em evidência por diferentes autores (cf. entre outros: Durkheim, 1938; Snyders, 1965; Ariès, 1973; Cherkaoui, 1976; Chartier, Compère, Julia, 1976; Roggero, 1981; Petitat, 1982; Hamilton, 1991).

A origem dos colégios está associada à fundação das Universidades, e numa primeira fase, até aos finais do século XV, eles eram casas-pensionatos que tinham como finalidade assegurar alojamento e alimentação aos estudantes pobres ou estrangeiros que frequentavam a Faculdade das Artes. Além desta função de acolhimento, desenvolviam-se nos colégios actividades de estudo complementares ao ensino, como repetições e exercícios vários. A vida do estudante dividia-se, assim, entre o local em que ouvia do mestre as lições e o local em que habitava em comunidade e onde preparava os seus estudos. Como diz Durkheim, falando da situação em Paris: *«O centro da vida universitária continuava a ser a rua Fouarre e as escolas públicas; os colégios desempenhavam, a este propósito, um papel meramente auxiliar e adjuvante. A sua função imediata era abrigar materialmente e moralmente os alunos.»* (1938, p. 145)

Para Durkheim (1938) a criação de instituições que recebessem as crianças e jovens que frequentavam a universidade correspondia à necessidade de enquadrar moralmente os estudantes que viviam separados das suas famílias e limitar os distúrbios que eles causavam na cidade. A própria Universidade acolhe com bons olhos estas iniciativas e, no caso de Paris, em 1463, chega mesmo a impôr o internato como obrigação: *«(...) não será passado certificado de estudos a qualquer estudante que não resida num estabelecimento reconhecido pela Universidade, ou na casa dos pais, ou em casa de algum notável da Universidade a quem sirva gratuitamente.»* (p. 149).

Este movimento em prol do internato dos estudantes verifica-se, segundo Durkheim, um pouco por toda a Europa, ao longo do século XV: *«(...) por toda a parte se sente a necessidade de colocar os estudantes sob o controlo quer de uma comunidade regularmente organizada como um colégio, quer duma personalidade de toda a confiança, como um professor da Universidade. Por todo o lado, em Oxford, como em Paris, em Cambridge, como em Oxford, em Viena, em Praga, em Leipzig, a mesma necessidade faz-se sentir e produz os mesmos efeitos».* (1938, p. 148)

Mas não era só a Universidade que estava interessada neste processo. A própria comunidade onde se situavam as escolas, para além de ter mais sossego, descobria aqui uma nova fonte de receita. Por isso, paralelamente aos colégios fundados por iniciativa de nobres ou de congregações religiosas para receberem bolseiros (e que posteriormente passam a receber, também, não bolseiros), desenvolveu-se outro tipo de colégios, de iniciativa privada, chamados "pedagogias". Segundo Buisson, as "*pedagogias*" funcionavam *«como colégios suplementares para receber alunos não bolseiros que viviam demasiado livremente à volta dos colégios oficiais. Para atrair e conservar o seu público as pedagogias tomaram cuidado em repetir as lições dos professores; as que melhor desempenhavam esta função chegaram mesmo a organizar cursos alternativos»*. (1911, pension, pensionat)

Esta evolução dos colégios, de local de residência e estudo, para local de ensino com internato, ocorrida durante os séculos XV e XVI, constitui, para Durkheim, uma autêntica "revolução escolar" em França (3).

Enquanto que os antigos colégios se organizavam em pequenas comunidades (com uma, a poucas dezenas de estudantes) distintas da universidade donde os alunos saíam diariamente para receber as suas lições, preservando assim a dualidade de espaço e modo de vida, a nova organização imposta pela universidade institui o "internato integral": *«(...) o aluno encontra na casa que o abriga tudo o que é necessário à sua vida tanto espiritual como material; ele passa a estar definitivamente separado do resto do mundo; o mundo, para ele, pára nas paredes que o abrigam e que ele não pode franquear. O seu horizonte é limitado por essa muralha que ele não pode ultrapassar. Ele está enclausurado.»* (Durkheim, 1938, p. 149). Os estudantes deixam de ir aos professores, e são estes que passam a ir ter com os alunos, até que chega a altura em que uns e outros passam a viver juntos. (Durkheim, 1938).

Os colégios passaram a imitar, deste modo, a organização dos conventos regulares, tanto nos estudos, como na disciplina e no regime da vida doméstica (Chartier, Compère, Julia, 1976, p.151).

Mas o desenvolvimento dos colégios na Universidade de Paris, não constitui unicamente uma "revolução escolar" do ponto de vista do enquadramento institucional da vida dos estudantes e dos seus estudos. Ele está também na origem do próprio ensino "secundário": *«por um lado, leva ao desaparecimento da Faculdade das Artes como Faculdade superior, ao lado das três outras disciplinas universitárias (medicina, direito, teologia), uma vez que o ensino das artes no colégio não passa de uma propedêutica em*

*relação a essas disciplinas; por outro lado, introduzindo definitivamente a gramática no colégio, ele consagra a separação entre ensino "secundário" e as "pequenas escolas" elementares.»* (Chartier, Compère, Julia, 1976, p. 151)

É a partir da ideia de concentração, implícita na evolução dos colégios universitários, e da necessidade de organizar de outro modo uma instituição que fornece uma "educação global" a um grupo de crianças e jovens, permanecendo todo o tempo sob a vigilância dos educadores, que se desenvolve a organização pedagógica dos colégios reformistas e dos colégios jesuítas, a partir dos finais do século XV e principalmente a partir do século XVI.(4)

Todavia, do ponto de vista da organização pedagógica, estes colégios são claramente tributários das escolas fundadas pelos Irmãos da Vida em Comum, nos Países Baixos, norte da Alemanha e Polónia, entre os finais do século XIV e os finais do século XV. Esta congregação religiosa, cujas escolas chegavam a atingir efectivos superiores a mil alunos, está na origem, segundo Chartier, Compère, Julia, (1976) da invenção de uma forma de organização escolar original, necessária para responder ao afluxo de alunos (e a que já fizemos referência no capítulo 1): a distribuição da escola em oito classes distintas, cada uma com o seu programa especial (que abrange a gramática, a lógica, a retórica, a ética e a filosofia), o seu professor ou responsável, o seu local, e em que os alunos mais adiantados se encarregam das lições e dos interrogatórios dos mais pequenos (Chartier, Compère, Julia, 1976, pp. 148 - 149. Ver também Hamilton, 1991, pp. 194 - 196).

Petitot que faz uma breve síntese da evolução da organização pedagógica dos colégios a partir das escolas dos Irmãos da Vida Comum, descreve assim as principais características desta nova ordem pedagógica que foi difundida pelos colégios quer dos protestantes quer dos jesuítas:

*«Os colégios introduzem um novo tipo de actividades escolares baseados na graduação dos programas, na separação em classes sucessivas, na avaliação regular das aprendizagens, num emprego do tempo subdividido e controlado, etc. (...) Esta ordenação do tempo, alia-se a um encerramento e subdivisão do espaço. É o fim dos locais de ensino dispersos e o fim, também, das grandes salas que servem vários cursos simultâneos. A cada classe, o seu professor; a cada grau, a sua sala. O colégio já não é só uma instituição, é também um edifício. Esta dupla quadrícula .espacio-temporal fornece um quadro ao desenvolvimento dos métodos pedagógicos. A classe, como agrupamento de alunos, como sala e como grau, torna-se o "pivô" central da actividade escolar e condiciona largamente*



*a reflexão pedagógica: métodos de vigilância, medidas disciplinares, controlo das ausências e das chegadas tardias, ritmo e sucessão das actividades diárias, interrogatórios, repetições, exames escritos, classificação dos alunos, emulação, reprimendas, promoções, tudo toma forma e significado na série de classes graduadas e distintas dum estabelecimento de ensino. A classe torna-se o lugar de uma actividade colectiva, pontuada de regulamentos, o lugar fechado de uma classificação permanente dos alunos, o lugar de comparação de resultados, de eliminação dos fracos e de promoção dos fortes.»* (1982, p. 141) (5)

A organização do colégio, nos séculos XVI e XVII, realiza assim a síntese entre as exigências técnico-pedagógicas de praticar ensino de tipo magistral-individual (com o recurso à homogeneização dos grupos e à compartimentação dos saberes, dos tempos e dos espaços), e as exigências sociais que fazem da educação uma "socialização metódica" (Durkheim, 1938) e da escola "um verdadeiro instrumento de dominação das almas" (Durkheim, 1938).(6)

Em Portugal, a experiência desta nova ordem pedagógica está intimamente associada à entrada em funcionamento do Colégio das Artes (1547), e em particular à obra dos jesuítas a partir dos meados do século XVI. Todavia o surto dos colégios universitários dá-se com a mudança do Estudo de Lisboa para Coimbra em 1537 e com o desenvolvimento dos "estudos preparatórios" com a reforma de D. João III (Ver Carvalho, 1986). Durante o século XVI, a partir da transferência da Universidade, abrem em Coimbra 11 colégios de várias ordens religiosas que se juntam aos de Santa Cruz (quatro) fundados em meados da década de 30. (7) Conforme assinala Rómulo de Carvalho: *«Em todos os Colégios os respectivos escolares tinham sua residência e, na maioria deles, também seguiam cursos com um corpo docente da sua ordem monástica. Aí se exercia o ensino preparatório das Humanidades e das Artes, e em muito deles também se seguiam os cursos de Teologia e de Cânones com carácter de repetições dos cursos da Universidade ou de adiantamentos ou de ajustamentos que interessavam particularmente às regras de cada uma das ordens religiosas. (...)»* (1986, p. 229).

De registar que, segundo o mesmo autor, só quatro destes colégios não se destinavam à leccionação (S. Pedro, S. Paulo, Todos-os-Santos e S. Miguel), recebendo estudantes pobres, à excepção do de S. Miguel que também aceitava estudantes de elevada condição, como pensionistas.

Como se vê, em Portugal, a disseminação dos colégios corresponde, na sua

maioria, aos que Durkheim assinala como sendo da "segunda fase" onde se liga a escola com o internato integral.

No quadro do presente estudo não cabe aqui fazer a "história" desta instituição, em Portugal, que aliás conta com importantes contributos nas obras de Bastos (1892), Teixeira (1899), Rodrigues (1917), Grainha (1913 e 1915), Brandão (1924), Andrade (1984), Carvalho (1986), entre outros.

Na tentativa de identificar os elementos estruturantes da organização pedagógica dos estudos menores até à reforma de Pombal, basta por isso centrar a atenção no Colégio das Artes que servia de modelo a todos os outros colégios, pois como diz Salgado Júnior, referindo-se ao período em que os jesuítas controlavam o ensino em Portugal: *«Podiam [os estudantes] ingressar noutros colégios que, em Lisboa, Évora e até mesmo em Coimbra, se tinham fundado para o mesmo fim. Como, porém, no fim de tudo, havia que ir fazer um exame geral ao Colégio das Artes de Coimbra, então nas mãos dos jesuítas, eram estes quem fornecia o plano a que outros colégios se subordinavam.»* (1936, p.3)

O funcionamento do Colégio das Artes entre 1547 (primeiro ano de abertura) até 1555 ( entrega do Colégio aos jesuítas ) é dominado pelo modelo que André de Gouveia lhe dera e sofre, naturalmente, a influência dos colégios franceses, e em particular do colégio de Guyénne, em Bordéus. O colégio apesar de integrado na Universidade não dependia do reitor e só o principal e o rei podiam intervir na sua administração. (8)

Logo no primeiro ano de funcionamento, o número de alunos atinge cerca de mil, dos quais só cerca de 10 % eram internos (9), o que, segundo Rómulo de Carvalho (1986), se deve à falta de instalações. A população escolar era muito heterogénea, em idade e conhecimentos, pelo que o colégio dispensava cursos desde as primeiras letras à Filosofia, passando pelo Latim, Grego, Hebraico e Retórica.

O curso central era o das Latinidades que estava dividido em 10 classes, sendo a 10<sup>a</sup> classe (a inferior) destinada aos que ainda não sabiam ler, nem escrever. As nove restantes classes eram consagradas ao estudo progressivo da língua latina, desde a gramática (nas classes inferiores) à leitura dos diversos autores. A Retórica era introduzida no estudo dos autores latinos, a partir da 3<sup>a</sup> classe. A partir da 5<sup>o</sup> classe os estudantes também estudavam Grego. Nas duas últimas classes também eram introduzidos o estudo da Matemática e da Cosmografia. Acabada as 10 classes de Latinidade seguia-se o curso de Filosofia (4 classes) que era exigido no todo ou em parte (conforme as Faculdades) para ingresso na Universidade.

As 10 classes de Latinidade não eram anuais e os alunos percorriam-nas mais depressa ou mais devagar conforme o nível de conhecimentos com que tinham entrado (o que obrigava a que eles fossem "classificados" quando da matrícula), e o aproveitamento obtido.

Os alunos em regime de internato tinham um horário que ia das 4 horas da manhã até às 9 horas da noite, repartido em aulas (4 horas, cerca de 24 % do tempo total), estudo (6 horas, cerca de 35 % do tempo total), disputas (2 horas, cerca de 12 % do tempo total), sendo o resto para orações, almoço e recreio (10).

Com a entrega do Colégio das Artes aos jesuítas, a organização pedagógica passa a obedecer às normas já utilizadas pela Companhia, nos outros colégios (11) que viriam a ser codificadas no "Ratio Studiorum" em 1599.

Vários autores (Rodrigues, 1917; Hay, 1958; Mir, 1968; Chartier, Compère, Julia, 1976; Carvalho, 1984; Gomes, 1991; entre outros) têm mostrado a continuidade existente entre as normas que definem a organização dos colégios jesuítas e as que eram praticadas nos colégios parisienses, nomeadamente no Colégio de Santa Bárbara. Gomes (1991, pp. 135 - 137) cita a este propósito a tese de doutoramento de Gabriel Codina Mir, "Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites", onde o autor explica as razões que levaram os jesuítas a seguirem o "modo parisiense" (*«ordem, rapidez na aprendizagem, exercício, disciplina...»*). Este modo foi igualmente adoptado pelos colégios protestantes o que explica, segundo o mesmo autor, a "inquietante semelhança" existente entre uns e outros.

Denys Hay (1958), no seu artigo para a The New Cambridge Modern History sobre "Schools and Universities", no período entre 1520 e 1559 regista igualmente este facto: *«Os três mais celebrados tipos de educação secundária que aplicaram os princípios humanistas fora de Itália foram: o Colégio de Guyenne, em Bordéus, a escola de Sturm, em Estrasburgo, e o curriculum dos primeiros seminários jesuítas. É bem evidente que estes estabelecimentos de ensino - o primeiro, francês e contaminado pela Reforma, o segundo, alemão e confessadamente protestante, e o terceiro, um celebrado instrumento da Contra-Reforma - são muito semelhantes na sua abordagem da educação, e empregam métodos que não eram de maneira alguma novos.»* (p. 423)

Do mesmo modo Rómulo de Carvalho (1986), baseado em Francisco Rodrigues (1917) afirma que *«sem receio de contestação a [pedagogia dos jesuítas] nada teve de original. Assim o afirmam os próprios panegiristas da Companhia de Jesus. Tudo o que se praticava nas suas escolas era repetição do que já se praticava, desde há muito, na Universidade de Paris que Inácio de Loiola frequentou, assim como no Colégio de*

*Bordéus orientado por André de Gouveia. As recitações de textos de autores consagrados, as composições pessoais de poesia e prosa, em Latim e Grego, a decoração das salas de aulas com papéis que ostentavam essas composições, as célebres disputas, os prêmios e os castigos, tudo proveio das normas pedagógicas vigentes na Universidade parisiense. O jesuíta Jerónimo Nadal, ao comentar as Constituições de Inácio de Loiola, diz " que a Companhia se apropriou do método da Universidade de Paris e que era preciso conservá-lo "» (pp. 356 - 357).*

Por isso, quando os jesuítas tomam conta do Colégio das Artes mantêm, no essencial, a estrutura curricular vigente desde a sua fundação: um Curso de Letras que correspondia aos "estudos menores" (equivalente ao ensino secundário), um Curso de Filosofia e um Curso de Teologia integrados nos "estudos maiores" (equivalentes ao ensino superior). O Curso de Teologia (que não existia na primeira fase do Colégio das Artes) era normalmente reservado aos estudantes que pertenciam à ordem religiosa.

O Curso de Letras era centrado na aprendizagem do latim, que era a disciplina nuclear, e estava dividido em classes progressivas, com três grandes etapas: Gramática latina (com três níveis: inferior, onde se aprendia a declinação; média, para a conjugação; e superior, para a sintaxe) que integravam, também, a aprendizagem do Grego (a partir do latim); Humanidades, para o estudo dos autores latinos; e Retórica onde aprendiam o artifício do estilo utilizado pelos diferentes autores clássicos.

Quanto ao número de classes, elas podiam ir de 6 (3 classes anuais para a Gramática, 1 para as Humanidades e 2 para a Retórica) até 10, conforme o adiantamento e rendimento dos alunos. (12)

Quanto aos processos de ensino, modos de trabalho pedagógico e organização do colégio, tudo é dito nas 466 regras do "Ratio Studiorum" (cf. entre outros, Rodrigues, 1917; Franca, 1952; Gomes, 1991).

No quadro dos objectivos do meu estudo, importa reter desse conjunto vasto de normas ("Lei orgânica", como lhe chama Gomes, 1991) as que regulamentam o modo de organização do trabalho dos alunos e que, de certo modo, servem para estruturar toda a organização pedagógica destes estabelecimentos de ensino.

Os jesuítas praticavam um ensino simultâneo, isto é, ensinavam ao mesmo tempo a um conjunto vasto de alunos (13), organizados em classes. Todavia a actividade de ensino não se resumia à "lição do professor", nem era esta a parte substancial da actividade do trabalho dos alunos, uma vez que ocupava somente 3 horas diárias e depois 2 horas e meia (havendo que descontar aqui o tempo que o professor gastava na correcção

individual dos exercícios) . Além de "ouvirem a lição", grande parte do tempo dos alunos era gasto com duas outras actividades fundamentais: a "repetição" e os "exercícios". A repetição com o fim de memorizar, os exercícios com o fim de imitar.

A organização pedagógica era claramente centrada no trabalho do aluno: decorar a lição; fazer os exercícios escritos; competir com os outros alunos nos "desafios", nas "sabatinas", nas "Academias".

O colégio tomava por inteiro o tempo dos alunos. A "educação integral" (formação intelectual, moral e religiosa) defendida pelos jesuítas não era só um ideal apostólico (14) era também uma necessidade pedagógica.

A escolarização de grandes massas de alunos concentrados num mesmo estabelecimento, para ser eficaz (isto é, para atingir individualmente cada um dos estudantes), exigia uma gestão global do tempo: o tempo da lição, do estudo, da diversão, do descanso. É essa gestão global que permitia rentabilizar o trabalho do professor, especializando-o na função de explicar e corrigir, e potencializar o trabalho dos alunos, diversificando as actividades que permitiam decorar, repetir, exhibir.

A grande originalidade desta organização pedagógica, e que (para lá de muitas semelhanças) vai fazer a diferença com a organização do futuro liceu, é que, em vez de assentar na "multiplicação" do trabalho do professor (vários professores repetem a mesma situação com vários grupos de alunos), ela assenta na "desmultiplicação" do trabalho dos alunos (os mesmos grupos de alunos fazem coisas diferentes sob a orientação de um mesmo professor).

Sem ser necessário repetir aqui as inúmeras descrições dos princípios, das normas e das práticas pedagógicas dos jesuítas nos colégios que se podem recolher na extensa bibliografia consagrada a este tema (15), parece-me importante enunciar os factores que se tornam determinantes para caracterizar, do ponto de vista organizativo, este tipo de estabelecimento de ensino e que, em Portugal, e durante cerca de duzentos anos, constituiu o único modelo de referência (mesmo tendo em conta a concorrência de outras congregações religiosas, em particular dos oratorianos a partir do século XVIII).

Os factores que tornam o colégio dos jesuítas uma organização pedagógica peculiar e que pela primera vez configura, na sua globalidade, a "escola" (estabelecimento de ensino) tal qual a concebemos ainda hoje (16), são os seguintes:

- um **"projecto educativo"** explícito, uniforme de que o **"Ratio Studiorum"** é a matriz original;

- uma **"cultura organizacional"** que imprime uma forte identidade à organização do colégio e que produz uma rica história institucional patente nas múltiplas monografias que têm sido escritas sobre vários colégios;

- a **"unidade do currículo"** (uma só disciplina, o Latim), graduado em classes (as de Gramática, de Humanidades e de Retórica), o que permitia concentrar o ensino e homogeneizar os grupos;

- o desenvolvimento de uma **"tecnologia educativa"** específica, o texto escrito com fins didácticos (as selectas, os compêndios, as gramáticas, os prontuários, etc.);

- uma **"especialização das funções do professor"** (e consequente formação) enquanto "prático" do ensino, encarregado de explicar as lições (contidas nas selectas e compêndios feitos e aprovados pela Ordem), organizar o trabalho dos alunos e controlar os seus resultados;

- uma **"organização"** que enquadrava (disciplinava), ainda que de maneira persuasiva, os alunos e estruturava a escola, simultâneamente, como um local de ensino e um lugar de vida. (17)

Não me parece necessário argumentar aqui, desenvolvidamente, sobre a pertinência destes factores enquanto elementos caracterizadores da organização dos colégios dos jesuítas, tal a evidência que resulta da leitura dos vários relatos e análises que foram feitos sobre a pedagogia dos jesuítas, e a que já me referi neste capítulo. Todavia pela importância que eles assumem na comparação que irei fazer, de seguida, com as "escolas menores" criadas pelo Marquês de Pombal em 1759 e 1772 e, mais adiante, com os liceus, é necessário precisar melhor o seu conteúdo.

A identificação do "Ratio Studiorum" como matriz de um "projecto educativo" próprio aos colégios jesuítas resulta do facto de ele ter sido concebido e realizado como um "código pedagógico" onde se estabelecem as normas e os processos organizativos que asseguram o funcionamento dos colégios de acordo com os princípios estabelecidos nas "Constituições" da Companhia de Jesus, redigidas por Inácio de Loiola, em particular na sua parte IV, intitulada *"Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia"* (Gomes, 1991).

O "Ratio Studiorum" não se limita a regulamentar os métodos de ensino, mas vai mais longe, ao definir uma missão para a escola e ao operacionalizar os meios necessários à sua realização. Pese embora o seu carácter marcadamente normativo, (em consonância com a mentalidade reinante na época em que foi produzido e com as

características da Companhia), trata-se de um documento que orienta e mobiliza as acções dos diferentes intervenientes no processo educativo a realizar nos colégios da Companhia, e que lhe dá uma feição própria e claramente distintiva em relação a outras instituições semelhantes.

A existência deste "projecto" uniforme permite desenvolver e valorizar uma "cultura organizacional" peculiar que se manifesta através de um sistema unívoco de crenças, de uma ideologia comum, de rituais e práticas simbólicas, de regulamentos, etc. Esta "cultura" que vai sendo produzida pela própria "história" de cada instituição é considerada como um elemento integrador por excelência quer do ponto de vista interno (professores e alunos), quer externo (relações com o meio social local) e a sua assimilação pelos alunos constitui um dos objectivos primordiais das várias estratégias educativas. Entre os diferentes elementos que marcam a "cultura" dos colégios jesuítas são de destacar os que se relacionam com a prática da emulação entre os alunos, o "culto" do trabalho, uma disciplina "persuasiva", o "espírito do internato", etc.

Outra característica importante dos colégios diz respeito à unidade do currículo. Existe praticamente uma só disciplina ( o latim, como vimos) e as "classes" limitam-se a assinalar uma progressão na aprendizagem dessa disciplina (da gramática à retórica). Esta unidade do currículo facilita a organização pedagógica, o agrupamento dos alunos e a continuidade do trabalho do professor. Não há, portanto, necessidade de desenvolver uma articulação horizontal entre diferentes disciplinas, como irá acontecer mais tarde com os liceus.(18)

A importância que a pedagogia dos jesuítas dava ao trabalho dos alunos levou a que se desenvolvesse uma tecnologia educativa específica, baseada no texto escrito. Os manuais e as selectas seleccionam e condensam o saber escolar, e mediatizam a relação professor - aluno (o professor "lia" a lição e o aluno "repetia- a"). Além disso, os "deveres escritos" (cópia, composição, tradução ) tornam-se , como diz Durkheim (1938, vol. 2, p. 96), «o protótipo do dever escolar».

O trabalho do professor torna-se um trabalho especializado e exercido a tempo integral «*principalmente com o noviciado e com os primeiros anos de formação dos congregacionistas - anunciando assim a era dos especialistas da educação e a profissionalização da actividade docente*» (Nóvoa, 1987, vol. 1, p. 114). Esta especialização do trabalho docente faz com que se desenvolva um sistema próprio de formação de professores, previsto no "Ratio Studiorum", quer ao nível de cada Província, quer ao nível de cada colégio : «*Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem*

*a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do Colégio donde costumam sair os professores de Humanidades e Gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaços de uma hora, três vezes por semana, a fim de que, alternando prelecções, ditados, correcções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo officio.»* (Regras do Reitor, nº 9, citado por Gomes, 1991, p. 148).

Mas a formação dos professores é também, e desde já, uma forma de controlo do exercício da actividade docente o que se justifica, neste caso, pela necessidade de eles respeitarem escrupulosamente todas as determinações estabelecidas pelos textos doutrinários e pelos responsáveis pela Ordem. É este o sentido, por exemplo da regra 16 do "Ratio Studiorum" ao estipular que «(...) os professores que forem inclinados a novidades ou de engenho demasiado livre, devem ser indubitavelmente excluídos do cargo de ensinar.» (citado por Andrade, 1982, p. 263)

Finalmente, um dos elementos que melhor define a organização pedagógica do colégio jesuíta consiste no facto de a escola ser entendida não só como um local de ensino, mas principalmente como um local de vida, o que permite articular a instrução com a educação. Esta concepção organizativa está intimamente ligada à função que a escolarização vai desempenhar na estratégia dos jesuítas para lutarem contra a Reforma (como aliás ela já desempenhava na difusão das ideias reformistas). (19)

A escola ganha uma nova dimensão rompendo claramente com «o modelo da universidade medieval em que os mestres estão associados corporativamente, e os estudantes organizados, em Nações, gerem eles próprios a sua vida» (Petitat, 1982, p. 146).

O colégio é uma instituição global que abrange toda a vida do estudante. A organização pedagógica não se limita à "aula", mas estende-se a todas as actividades que a criança ou o jovem têm de realizar no seu dia-a-dia. O colégio consagra a pedagogização do tempo e do espaço juvenil (20). Daí a atenção que é dada à organização do trabalho do aluno, individualmente ou em grupo.

Para além das múltiplas estratégias já referidas (divisão dos alunos em grupos antagónicos, decúrias, academias, desafios, sabatinas, festas, teatro, etc.) o que sobressai no modelo subjacente a este tipo de organização é a preponderância do "espírito de internato" (Snyders, 1964, p. 37).

Mesmo se os jesuítas foram inicialmente pouco favoráveis ao regime de internato para os estudantes que não se destinavam à carreira eclesiástica (cf. entre outros



Durkheim, 1938; Chartier, Compère, Julia, 1976; Hameline, 1990), nem por isso deixavam de preocupar-se com a habitação dos alunos externos, estendendo a sua influência à selecção das famílias ou pensionatos que os iriam recolher, e à fiscalização sobre o que lá se passava. Só assim era possível que os alunos internos e externos pudessem seguir o mesmo tipo de ensino e sujeitar-se ao mesmo horário e tipo de actividades.

Mas, mesmo para os alunos externos, o regime que vigora é o do "semi-internato" no qual o aluno passa a maior parte do dia no colégio. Este regime irá constituir um modelo de referência para a organização de alguns liceus, em Portugal, como iremos ver mais à frente (Parte II).

O que importa realçar é que, num caso e noutro, o que prevalece é a ideia de que o estabelecimento de ensino é uma instituição que deve ocupar-se da criança e do jovem, como um todo, funcionando como um meio moral onde os estudantes se preparam para a idade adulta. A escola como uma organização complexa destinada a realizar objectivos de natureza moral e social, sobrepondo-se a uma concepção mais utilitária de simples modalidade de organização do ensino de determinadas disciplinas, é uma criação dos colégios do século XVI a XVIII, e em Portugal, constitui um dos pontos de clivagem na evolução da escola secundária, com momentos em que se aproxima mais de um ou de outro modelo.

E o primeiro momento de ruptura com este modelo de escola irá acontecer com as Reformas dos Estudos Menores pelo Marquês de Pombal em 1759 e 1772.

## 1.2. As aulas

As reformas pombalinas dos estudos menores (1759 e 1772) têm merecido uma atenção particular por parte dos historiadores da educação em Portugal. Todavia, se a maioria dos estudiosos dos finais do século XIX e princípios do século XX (cf. entre outros, Costa, 1882, Bastos, 1892, Coelho, 1911, Ferrão, 1915, Pélico Filho, 1923, Velloso, 1927, Salgado Júnior 1936) procuram realçar a importância e significado das transformações introduzidas nos métodos de ensino, em Portugal, na sequência da expulsão dos jesuítas, os historiadores mais modernos (cf. entre outros, Andrade, 1984, Carvalho, 1986, Nóvoa, 1987, Gomes, 1989) relativizam o conteúdo da própria reforma sublinhando as suas continuidades com o ensino praticado anteriormente e pondo em evidência a falência de muitos dos seus propósitos iniciais.

O Alvará de 28 de Junho de 1759 (transcrito em Andrade, 1984) apresenta como principal objectivo da "reforma" a substituição do «*escuro e fastidioso método*» utilizado pelos jesuítas, por um outro, «*reduzido aos termos mais simples, claros e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Nações polidas da Europa*». Para isso o alvará ordena o encerramento «*de todas as classes e Escolas que, com tão perniciosos e funestos efeitos, lhes foram confiadas [aos jesuítas] (...) abolindo até a memória das mesmas classes e Escolas, como se nunca houvessem existido (...)*» e apresenta as medidas de carácter administrativo destinadas a montar um novo sistema de ensino (rede escolar, plano de estudos, compêndios a adoptar, nomeação de professores) e a assegurar o seu controlo estatal (criação do cargo de Director dos Estudos, de nomeação régia, e respectivas funções). O Alvará é acompanhado de extensas e minuciosas Instruções aos professores de Latim, Grego e Retórica, texto de carácter normativo onde, no essencial, se propõe um novo programa de estudos, acompanhado de referências ao "método" que deve ser usado e que "deve ser breve, claro e fácil, para não atormentar aos Estudantes, com uma multidão de preceitos".

Apesar do relevo que é dado, no Alvará e respectivas Instruções, aos aspectos programáticos e metodológicos, a principal aposta (e originalidade) dos reformadores pombalinos «*não foi uma mudança dos métodos ou atitudes pedagógicas, mas o controlo estatal do sistema de ensino*.» (Nóvoa, 1987, vol. 1, p.146; ver também Introdução).

No estudo que António Nóvoa (1987) consagra às reformas pombalinas e à situação educativa posterior à queda de Pombal é nítido o carácter político destas reformas de ensino, mesmo se elas se fazem, em grande parte, em nome de critérios pedagógicos. Segundo este autor «*O projecto de secularização e de estatização do ensino, em Portugal, realizou-se numa época em que ocorrem profundas transformações sociais e económicas, conhecidas pelo nome de "declínio do Antigo Regime". A transferência do controlo do processo educativo da Igreja para o Estado e a instalação dum sistema de ensino de Estado devem ser objecto de um estudo histórico de longa duração, que relativiza a importância dos fenómenos conjunturais. Esta perspectiva é a única que permite compreender a importância das Reformas Pombalinas de Ensino no quadro de uma evolução geral da sociedade portuguesa e explicar a sua manutenção, mesmo em condições políticas adversas.*» (Nóvoa, 1987, vol.1, p. 191).

Para António Nóvoa (1987), o êxito da estratégia reformadora inaugurada no tempo de Pombal fica a dever-se, assim, a vários factores dos quais destaca três: a

procura social de educação de sectores em expansão no final do século XVIII, como a burguesia mercantil e os funcionários; o desenvolvimento do aparelho de Estado sustentado por uma organização administrativa e por recursos económicos, materiais humanos; os interesses corporativos de um grupo profissional nascente - os professores - a que a expansão, a secularização e a estatização do ensino veio dar um maior poder de intervenção.

É neste contexto que é possível compreender um dos fenómenos, mais interessantes e menos estudado, destas reformas e que, no quadro da minha investigação, tem uma relevância especial: a ruptura que as Reformas pombalinas introduzem na evolução da organização pedagógica dos "estudos menores", com a substituição dos "colégios" (instituição global que praticava a concentração do ensino) por "aulas" avulsas de diferentes disciplinas.

É importante assinalar, a este propósito, que vários autores dos finais do século XIX e XX que produziram textos de reflexão sobre a evolução do ensino secundário se referiram, em tom crítico, à decisão do Marquês de Pombal substituir os colégios por cadeiras avulsas, embora o fizessem no quadro de uma discussão que irá atravessar toda a primeira metade do século XX (prolongando-se mesmo até aos nossos dias) e que tem que ver com a oposição entre o "regime de classes" e "o regime de disciplinas", no ensino secundário. (21)

Eis alguns exemplos dessas críticas, que aliás são bastante semelhantes na forma e nos argumentos:

- «Foi um erro profundo o que ele [Marquês de Pombal] cometeu, substituindo os colégios existentes por cadeiras avulsas de latim, retórica, filosofia e grego, em vez de organizar verdadeiros ginásios ou liceus com um plano de estudos repartidos segundo os princípios de gradação e de correlação colateral» (Coelho, 1911, p. 7).

- «Um dos pensamentos dominantes inspirativos de suas providências [do Marquês de Pombal] em matéria de ensino secundário, conduziu-o a dividir por diferentes cadeiras isoladas, este ensino, e trouxe, em consequência da acção dispersiva de que se valeu, a falta, a impossibilidade de todo o organismo desejável.» (Moniz, 1918, p. 10)

- «Mas o seu principal defeito [do Marquês de Pombal] foi acabar com o ensino de classe, substituindo-o por cadeiras isoladas, sem a mínima relação entre si, naturalmente por supor esse regime privativo dos jesuítas, quando eles o tinham ido buscar

*aos colégios protestantes, e estes à mais antiga tradição pedagógica, romana e medieval.»* (Velloso, 1920, p. 92)

- *«[Se houve influência de Verney nas reformas pombalinas] o espírito das suas propostas foi enormemente falseado. Em primeiro lugar, não nos recordamos ter visto nele qualquer ponto que levasse a destruir o ensino de classe, praticado pelos jesuítas, - e Pombal aboliu as classes e criou as chamadas cadeiras, em absoluto estado de independência.»* (Salgado Júnior, 1936, p. 14)

Pese embora alguma superficialidade e ligeireza (22) com que estas críticas são produzidas, elas chamam a atenção para um dos aspectos fundamentais da influência que o processo de estatização e secularização com a consequente criação de um sistema público de ensino, com o Marquês de Pombal, vai ter na organização pedagógica das escolas secundárias.

Importa por isso tentar reconstituir o processo que levou à criação das "aulas de latim, grego, retórica e filosofia" pelo Alvará de 28 de Junho de 1759, complementado pela Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, no sentido de analisar alterações que resultam desta "nova ordem" pedagógica, bem como indagar das razões que informaram esta decisão.

Quando o Marquês de Pombal inicia a sua obra legislativa de reforma do ensino existiam, em Portugal continental, o que se podia considerar "uma rede de estabelecimentos de ensino secundário" assegurada, na sua maioria, por 16 colégios jesuítas, cujas características do ponto de vista da sua organização pedagógica analisei no ponto anterior. A publicação da primeira reforma de Pombal (Alvará de 28 de Junho de 1759) dá-se cerca de 5 meses depois da sentença de expulsão dos jesuítas (12 de Janeiro de 1759) que iria ser definitivamente concretizada pela lei de 3 de Setembro de 1759 que considera os jesuítas "*desnaturalizados, proscritos e exterminados*", sendo todos obrigados a abandonar o país. (Carvalho, 1986, p. 429)

Quer a expulsão dos jesuítas tenha sido "uma causa, ou efeito" da criação de um sistema estatal de ensino (Gomes, 1990, p.146) (23), o que é certo é que ela condicionou decisivamente o processo de reforma dos "estudos menores" fazendo precipitar os acontecimentos que levaram à publicação do Alvará de 1759. Como nota António Nóvoa (1987), *«o Marquês de Pombal preferiria uma preparação mais cuidadosa da reforma do "secundário", como acabou por acontecer com as reformas do ensino da leitura e da escrita e da Universidade, uma e outra decretadas em 1772; Os acontecimentos*

*obrigaram-no a agir mais depressa e a instituir classes de gramática latina, de grego, de retórica e de filosofia, para obstar ao "vazio" criado pela supressão dos colégios dos jesuítas, em 1759. » (vol.1, p. 142).*

Daí que a estratégia que foi definida, neste primeiro momento, tenha sido orientada por três grandes objectivos:

- legitimar a reforma (com a crítica ao ensino dos jesuítas, a reforma dos seus programas e a proibição dos seus compêndios);
- assegurar o controlo do ensino (com a criação do lugar de Director-geral dos Estudos com os seus vários poderes, de que é importante sublinhar o de inspecção e selecção dos professores);
- garantir uma organização que de uma maneira pragmática e funcional permitisse abrir as primeiras aulas nas cidades mais importantes do reino, com a carência de recursos humanos que era conhecida.

Esta última orientação estratégica obrigou necessariamente a centrar a organização pedagógica em professores, individualmente recrutados, devidamente enquadrados por Instruções vinculativas quanto aos conteúdos e métodos de ensino a utilizar.

O abandono da "estrutura" do colégio parece assim ter funcionado, nesta fase, não só como um acto simbólico de ruptura com um modelo que estava claramente identificado com 200 anos de monopólio educativo dos jesuítas, mas essencialmente como um expediente destinado a superar a falta de meios materiais e humanos que a precipitação da reforma impedira de obstar. (24)

É importante lembrar a este propósito que até 1773, e contrariamente ao que era anunciado no Alvará de 1759 (que previa abrir aulas de estudos menores em Lisboa, Coimbra, Évora, Porto e em cada cabeça de comarca), só foram criadas as aulas régias de latim, grego e retórica nas quatro cidades acima referidas, logo em 1759, e três de Filosofia, entre 1764 e 1765, nas cidades de Évora, Coimbra e Porto, o que levou ao recrutamento de cerca de 30 professores régios (25).

O grupo diminuto de aulas e de professores régios permitiu que até 1773 se minimizassem, do ponto de vista da organização pedagógica, os efeitos da substituição dos "colégios" por "aulas" independentes.

Como descreve Bento José de Sousa Farinha na sua "*Memória Terceira*", provavelmente escrita em 1794 (26), referindo-se aos trinta professores régios nomeados até 1773: «*Obrigou-os além disto o Director a que fossem dar suas lições juntos em corporações aos Pátios de Estudos que haviam ficado dos jesuítas. E para vigiar sobre os Professores, Estudos, e Estudantes, pôs o Director seus Comissários, que não só governaram muito bem, mas lhe davam fiéis contas de tudo.*

*Fez-se sábia e prudentemente nisto, tudo quanto o tempo e nossas forças então permitiam; e provera a Deus que nunca daqui tivessemos mudado, nem passado; porque a estas corporações de Estudos acudiram logo muitos Mancebos sequiosos de Doutrina, que se aplicaram com tal brio e honra aos Estudos, que deles saíram os inumeráveis Mestres, que no ano de 1773, se puzeram por todas as cidades, e vilas mais notáveis.»* (In: Santos, 1948, p. 42). (Sublinhado meu)

Como se vê, apesar da extinção dos "colégios" e da sua substituição por "aulas" o Director de Estudos procurou salvaguardar a articulação entre as-diferentes classes e disciplinas com a concentração dos estudantes num mesmo local e com a união dos professores em "quatro corporações de Estudos" (uma em cada uma das cidades de Lisboa, Évora, Coimbra e Porto).

Seria portanto previsível que estas "corporações" evoluíssem para a criação de estabelecimentos de ensino onde todo o ensino "secundário" fosse ministrado segundo uma unidade de objectivos e processos, como acontecia nos colégios ou como irá acontecer nos futuros liceus ou "escolas centrais".

Esta foi aliás a solução geralmente seguida nos países onde se deu também a expulsão dos jesuítas. Como é o caso da França, onde após os éditos que suprimem a Companhia (1761 e 1762) os oficiais régios e municipais foram convidados a pronunciarem-se sobre os novos planos de estudo a adoptar. Segundo Chartier, Compère, Julia (1976) as propostas retomam, no essencial, o modelo tradicional das humanidades, embora manifestem o desejo comum de desenvolver o ensino da língua materna e preparar para uma profissão. A principal novidade reside no crescimento do internato nos colégios. «*A voga dos pensionatos - a maior parte das cartas patentes editadas para os novos estabelecimentos saídos dos colégios jesuítas prevê um - corresponde também a um desejo das famílias que vêem nele, pelo menos, duas vantagens essenciais: assegurar uma estrita formação moral e intelectual pela vigilância contínua que só eles podem exercer, e um certificado para os "usages du monde"*» (Chartier, Compère, Julia, 1976, p. 215).

Não foi esta a orientação seguida pela segunda reforma de Pombal, em 1772.

O "Plano regulador" que acompanha a Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772 define uma "rede escolar" claramente compartimentada em três níveis:

- localidades só com escolas/mestres de ler, escrever e contar;
- localidades com escolas/mestres de ler, escrever e contar + aulas/professores de Gramática Latina;
- localidades com escolas/mestres de ler, escrever e contar + aulas/professores de Gramática Latina + aulas/professores de Grego, Retórica e Filosofia (embora em alguns casos, não exista o elenco completo destas três disciplinas).

Esta rede prefigura três tipos de resposta a uma procura social diferenciada que no "ensino secundário" se divide em duas vias: um "curso" com finalidades próprias que é assegurado pelas aulas de Gramática Latina; e um "curso" que visa o acesso ao "ensino superior" e que necessita da frequência das aulas de Grego, Retórica e Filosofia.

É de pressupor, portanto, que um dos grandes objectivos desta segunda reforma que, convém não esquecer, criou também o "ensino primário", foi o de autonomizar o estudo do latim, criando uma espécie de "ensino secundário curto" o que permitia corresponder a uma procura social que exigia mais do que ler, escrever e contar, mas não necessitava de estudos muito prolongados. (27)

Há vários indícios que comprovam uma opção deliberada por esta estratégia.

Em primeiro lugar, vários autores (Andrade, 1984; Carvalho, 1986; Nóvoa, 1987; Gomes 1989) sublinham o carácter selectivo da oferta escolar resultante das reformas pombalinas, relativizando bastante os efeitos do ensino "público e gratuito" que a reforma consagra.

Aliás a reforma de 1772 é bastante clara nesse aspecto: *«É impensável que todos os indivíduos destes Reinos sejam educados na perspectiva de fazer estudos maiores, porque não devemos incluir os que, obrigatoriamente, irão ser empregados nos serviços rurais, nas manufacturas, e os que deverão satisfazer as primeiras necessidades dos povos e constituirão os braços e as mãos do Corpo Político; às pessoas desta condição bastarão as Instruções dos Padres. Do mesmo modo é indubitável que mesmo as pessoas capazes de fazer Estudos têm destinos diferentes, o que provoca uma grande desigualdade nas suas aplicações respectivas; bastará a alguns que se limitem aos exercícios de leitura, de escrita*

*e de cálculo, e a outros que se limitem à aprendizagem da língua latina; o estudo da filologia só é necessário a um número reduzido de pessoas, as que aspiram entrar nas Faculdades Académicas, as quais ilustram os Homens nos Estados.»* (Lei de 6 de Novembro de 1772, in Collecção das Leys, citado por Nóvoa, 1987, vol.1, p. 171)

Como se vê, a lei prevê claramente uma hierarquização e consequente selecção social na oferta do ensino, e no caso do "secundário" ela aponta para dois níveis, conforme dá ou não acesso ao ensino "superior". Esta orientação da política educativa de Pombal, a partir de 1772, é confirmada numa consulta da Real Mesa Censória de 3 de Agosto de 1772 (anterior portanto à própria Lei de reforma) em que se afirma que «*O estudo da Gramática Latina, mais necessário a uma certa classe de pessoas, e a um maior número que o Grego, a Retórica e a Filosofia, deve ter uma maior difusão. (...)*» (Citado por Nóvoa, 1987, vol. 1, p. 171).

Do mesmo modo, as Instruções que a Real Mesa Censória publicou a seguir à Lei de 6 de Novembro de 1772 para regulamentar as Escolas de Ler e Escrever e as Aulas de Filosofia, Retórica, Grego e Gramática Latina indicam que «*A duração regular dos Estudos nas aulas de Gramática Latina, no que se refere aos estudantes destinados às Faculdades Maiores, será obrigatoriamente de 4 anos*», o que, como nota Nóvoa (1987), significa que existe uma duração diferente desses estudos conforme o aluno se destina aos "estudos superiores", ou termina aqui a sua escolaridade.

Em segundo lugar, a evolução posterior à queda do Marquês de Pombal veio tornar ainda mais visível esta autonomização do ensino da Gramática Latina, como uma "espécie de ensino secundário curto", na medida em que se assistiu a uma diminuição acentuada dos professores de Grego, Retórica e Filosofia, enquanto o número dos de Gramática Latina aumentou ligeiramente.

Com base nos dados recolhidos por António Nóvoa (1987) para contestar a ideia dos que acusam o governo de D. Maria I de ter abandonado a secularização do ensino e ter diminuído a sua expansão, verificámos que, entre 1777 e 1781 se dá uma diminuição de 54,4 % no número de professores de Filosofia, de Retórica e de Grego que se encontram efectivamente em exercício, e que ao contrário, o número de professores de Gramática Latina, aumenta no mesmo período de 35,9 % . De registar, ainda, que o aumento dos professores de Gramática Latina é bastante superior ao que tinha sido legalmente previsto o que mostra haver uma pressão da procura sobre este tipo de ensino.

Parece ser possível concluir que o abandono da "estrutura organizativa" do colégio, na segunda reforma de Pombal, se fica a dever a uma opção política que vai no



sentido de criar um "ensino secundário curto" realizado pela frequência das aulas de Gramática Latina. Este ensino organiza-se assim segundo o modelo reinante nas escolas das primeiras letras, em torno de um professor que assegura todo o ensino, o que parece ajustado às características demográficas desta rede (localidades com poucos efectivos para cada aula/ professor).

Em contrapartida, é de supor que nas comarcas onde havia as várias aulas de Gramática Latina, Grego, Retórica e Filosofia, os professores ensinassem em conjunto (como acontecera nas "corporações" de Lisboa, Évora, Coimbra e Porto, entre a primeira e segunda reforma pombalina). Esta hipótese deve ter-se concretizado nas principais cidades onde existiam estes estudos, como se depreende das razões invocadas pela Real Mesa Censória para justificar o maior vencimento dos professores de Gramática Latina, Retórica, Grego e Filosofia que ensinam em Lisboa ou nas cabeças das Comarcas, em relação aos professores de Gramática Latina que ensinam em outras localidades (28): *«[Estas diferenças salariais são justificadas pelo facto de] os professores que habitam e ensinam nas cabeças de Comarca terem mais trabalho, atendendo à presença dos colegas de outras profissões e, além disso, eles devem trabalhar uns com os outros, o que não acontece aos professores solitários de outras localidades.»* (sublinhado por mim). (Consulta da Meza Censória de 8 de Novembro de 1773, citada por Nóvoa, 1987, vol 1, p. 239).

A decisão de alterar a organização pedagógica dos estudos menores, substituindo os "colégios" por "aulas", só se concretiza de um modo claro a partir de 1772, e é como vimos uma opção mais política e do que pedagógica, e teve como principal finalidade diferenciar a rede de "estudos secundários" em duas vias, o que permitiu expandir a "via mais curta" (gramática latina) a um ritmo diferente da "via mais longa" (que incluía as outras disciplinas e que dava acesso ao ensino superior).

Na verdade, nada havia, do ponto de vista pedagógico, contra os colégios que aliás continuavam a ser considerados no período pombalino como o modelo mais perfeito de organização escolar.

Um exemplo desta afirmação reside na criação do Colégio dos Nobres em 1761 ("ensino secundário" para a elite social): Os próprios Estatutos justificam a opção por este tipo de organização pedagógica (em vez da que foi utilizada para o povo) dizendo que *«os referidos estudos se fariam mais férteis quando fossem cultivados em colégios, nos quais a regularidade das horas e a virtuosa emulação dos estudantes concorrem para eles se adiantarem nas suas profissões com maior brevidade.»* (citado por Andrade, 1984, p. 689).

Aliás, Ribeiro Sanches nas suas Cartas sobre a Educação da Mocidade, publicadas em 1760 já fazia a apologia do "colégio com internato" como a organização ideal para assegurar a educação da mocidade (que não incluía as classes populares), nos casos em que os pais não podiam educar em casa os seus filhos. As escolas menores receberiam alunos internos (pagos pela fazenda real ou "porcionistas") e só excepcionalmente teriam alunos externos. Os professores, que deviam ser casados, deviam habitar com os alunos formando pequenas comunidades escolares. (Sanches, 1922 - 2ª ed.)

O confronto entre os dois modelos de organização pedagógica - "colégio" ou "aulas" - que, como iremos ver, vai marcar toda a evolução da escola secundária, em Portugal, é exemplarmente colocado com a proposta de reforma apresentada por Bento José de Sousa Farinha, nas suas quarta e quinta Memórias sobre os Estudos escritas por volta de 1794, que se encontram em manuscrito na Biblioteca da Ajuda e que foram transcritas por Mariana A. M. Santos (1948) (Ver nota 26).

Bento José de Sousa Farinha foi professor régio de Filosofia em Évora, entre 1764 e 1779, data em que foi compulsivamente aposentado com meio ordenado (juntamente com outros 65 professores), tendo sido nesse mesmo ano "provido numa das cadeiras de filosofia da Corte". Leccionou ainda em Beja, Santarém e de novo em Lisboa onde morreu em 1820 (Santos, 1948).

No manuscrito "*Sobre Estudos. Memória Terceira*" apresenta uma "Breve história dos nossos Estudos Preparatórios desde o ano de 1759, até agora, com algumas causas da sua decadência e perdição. » No diagnóstico (29) que faz sobre a evolução dos Estudos, neste período, ele distingue três fases:

- entre 1759 e 1773 (vigência da primeira reforma pombalina), em que a situação é descrita de maneira favorável, estando os estudos menores concentrados em corporações nas cidades de Lisboa, Évora, Coimbra e Porto;

- entre 1773 e 1780 (vigência da segunda reforma pombalina) em que "já se abateram muito os Estudos" sendo a principal causa a criação do Subsídio literário que permitiu "espalhar cadeiras e professores por todas as terras" o que levou a um abrandamento dos critérios de exigência na selecção dos professores;

- depois de 1780, em que os Estudos se abateram mais ainda, sendo a principal causa de corrupção a "nova fartura e abundância de aulas e de mestres", para além da ausência de inspecção e controlo sobre os professores e a entrega de muitas aulas a religiosos: «*Espalhando por cidades e vilas os Professores, e mandando a cada um sobre*

*si, nem a Meza nem eles trataram de fazer corporação de Estudos, antes mesmo assim espalhados por suas casas e escadinhas particulares, e ridículas, pondo suas Aulas por entre tantas contradições, e perigos, que não admira como alguns escaparam, e se aproveitaram.»*

É com base neste diagnóstico que Bento J. de Sousa Farinha propõe uma completa reforma de estudos (*Memórias quarta e quinta*) cuja proposta central é a criação de um colégio, em cada uma das seis Províncias do Reino, mais um em Lisboa "que só por si deve-se regular como uma Província e ter seu Colégio próprio" e um outro para os "estudantes das conquistas". Aliás o título é sugestivo quanto a este propósito: « *Traços para uma nova Restauração por corporações completas, aulas públicas, e Colégios em cada uma das Províncias.* »

Bento J. de Sousa Farinha prevê que cada colégio seja frequentado por 100 estudantes recrutados da seguinte maneira: «*mancebos pobres, sadios e que dêem esperanças de fazerem progressos nas letras*» que devem ser escolhidos pelas câmaras e conselhos da respectiva Província; «*porcionistas, filhos de famílias que podem sustentar seus filhos nos Estudos à sua custa*»; e «*Além de todos estes, como todas as aulas destes colégios devem ser públicas, a elas podem concorrer de fora os Estudantes que restarem.*»

A proposta de reforma que, segundo o seu autor, não implica aumento de despesa em relação ao que é colectado pelo Subsídio Literário, é acompanhada de cálculos de receitas e despesas, medidas de reconversão dos professores existentes, regulação do fluxo de alunos, e de outros dados necessários à sua execução que segundo Bento J. de Sousa Farinha «*se poderão ajustar e aperfeiçoar à vista do número, nomes, idades, assentos, informações e residência de todos os Professores, e Mestres, e Estudantes que temos: à vista do que rende anualmente o Subsídio Literário: e à vista do Mapa Geral de todas as terras e povoações que pagam o Subsídio, as que têm ou pretendem ter Estudos: e à vista também dos Requerimentos e Queixas dos Povos, que consta que tem sido muitas, e a Meza tinha guardado em seu decreto.*»

Como se vê estamos perante um documento que pretende constituir uma real alternativa à situação existente (daí os seus cuidados ao nível do planeamento) e não de uma representação utópica ou meramente programática sobre o que deveriam ser os Estudos Menores (como por exemplo a que é proposta por Ribeiro Sanches).

Importa por isso, analisar melhor qual a concepção de organização pedagógica que está subjacente ao colégio, proposto neste projecto de reforma, e identificar

os aspectos de ruptura e continuidade com a situação anterior.

O princípio geral a que obedece «*o desenho das novas Corporações e Colégio dos Estudos Preparatórios do Reino e das Conquistas*» (apresentado na Memória quinta) é o de «*as Aulas estarem públicas e unidas em corporações*» o que é claramente uma ruptura com o modelo desenvolvido após a segunda reforma pombalina de 1772.

Cada corporação (conjunto dos professores do estabelecimento de ensino) devia ter cinco mestres:

*«Um de Filosofia, que no primeiro ano ensine Lógica Aritmética e, Geometria: e no segundo Metafísica, Ética e Direito Natural.*

*Outro de Eloquência que juntamente ensine Francês aos Estudantes e alguma outra das Línguas vivas em que achar melhores preceitos, e exemplos de Eloquência, e a nossa História.*

*Outro de Grego que juntamente ensine as Antiguidades e História grega, e a Cronologia, e Geografia.*

*Dois de Latim, um dos quais ensine a Gramática da Língua Portuguesa, e depois da Língua Latina, e as Antiguidades e História Romana: o segundo ensine a compor, e escrever bem, e correctamente assim a Língua Portuguesa como a Latina, e as precisas Lições para conhecer e ler bem os diversos caracteres breves e hieroglíficos das Escrituras antigas em pedras, lâminas, medalhas, padrões assim nossos como Romanos.»*

Além destes cinco mestres, deverão existir mais três ou quatro mestres substitutos que «*publica e privadamente ajudem os Mestres explicando as Lições já ditas e juntamente aos Estudantes que necessitem deste socorro.*»

Apesar de os professores continuarem divididos pelas quatro grandes áreas disciplinares tradicionais (Filosofia, Retórica, Grego e Latim) existe já o propósito de, através de um sistema de polivalência de funções, eles ensinarem mais do que uma matéria, o que permite incorporar no plano de estudos o ensino da língua materna e de outras línguas vivas, a História e a Geografia, etc.

Mas onde a proposta é mais desenvolvida é na argumentação a favor do sistema do colégio com internato de professores e alunos, até porque como o próprio autor refere «*muita coisa se tem dito e escrito contra estes colégios, e que entre nós se tem medo de estarem os Professores de portas a dentro, depois que estiveram no Colégio dos Nobres, e nele procederam mal.*»

A principal razão que é apontada para impôr « *que todos os Mestres e Substitutos morem dentro destes Colégios é a de que possam ao mesmo tempo ser Reitores, Vice-Reitores e Perfeitos deles, para vigiarem os colegiais, e se pouparem outros homens, e outras despesas escusadas, e tirar dos olhos dos colegiais os perniciosos exemplos de pessoas que nem ensinam, nem aprendem; pois nos colégios só parecem bem os homens nas cadeiras ou nos bancos das suas aulas.* » Estamos de novo na tradição da escola como instituição global que se ocupa por inteiro da educação e da instrução das crianças e dos jovens fornecendo o ambiente humano, material e moral para o seu desenvolvimento em direcção à idade adulta e aos estudos superiores. É nesta concepção de organização escolar que se sustenta, como se vê, a ideia de que são os próprios professores que devem assegurar o desempenho dos cargos administrativos e organizativos que permitem o funcionamento da escola, questão que será objecto de controvérsia e de medidas legislativas contraditórias, nos finais do século XIX, e que alimentará sistematicamente uma reacção do corpo docente à intromissão de "estranhos" na administração e gestão da escola (ver capítulo 3).

Mas Bento J. de Sousa Farinha adianta ainda uma poderosa razão em favor do sistema do colégio com internato e que, situando-se na linha dos colégios jesuítas criados no século XVI, antecipa já o debate que se irá colocar sobre a organização dos liceus no século XIX e XX : as vantagens do enclausuramento (a que já fizemos referência neste capítulo).

O encerramento dos alunos é defendido por Bento J. de Sousa Farinha por três motivos:

- vantagens pedagógicas: «*é a maneira dos Mestre ensinarem a estudar aos seus discípulos: de os ajudarem, e animarem e aliviarem no Estudo da banca, que a todos é penoso: e lhes darem prática e exercício bastante, que é uma das causas porque os nossos Estudos não têm vingado: e todos os Autores recomendam que os preceitos sejam poucos, e o exercício muito e contínuo: e nas Aulas apenas se podem dar os preceitos.*»

- favorecer a educação moral : «*Encerrados os estudantes nestes Colégios, pode e deve-se-lhes cortar todo o luxo com que os efeminamos e perdemos antes de tempo. Criada assim austeramente a nossa Mocidade, prudentemente se pode esperar, que depois se porte sempre com bastante honestidade e compostura (...). Acabam-se as distrações de suas aplicações e Estudos: o encerramento dos colégios, lhes dá também um recolhimento*

*interior muito necessário e importante para as suas meditações assim espirituais, como literárias que lhes são indispensáveis.»*

- garantir a inculcação ideológica necessária a um processo de socialização da juventude conforme aos valores dos grupos sociais dominantes: *«Encerrados finalmente nestes Colégios Mestres e Discípulos, pode-se neles fazer observar uma uniformidade inalterável de Doutrina sã, segura e escolhida: útil, e proveitosa ao Estado e Estudantes, arredando da fraca compreensão da Mocidade todo o veneno de opiniões novas e nocivas, que por toda a parte, e doce e facilmente iscam a inocentes e ignorantes. Cujo andaço entre nós não é pequeno: eu não sei como se possa atalhar, senão com estes Colégios nos quais a nossa Mocidade esteja retirada e encastelada.»*

A apresentação deste projecto de reforma por alguém que viveu, como professor, as reformas do Marquês de Pombal e de D. Maria I, e que era um confesso defensor da estatização e secularização do ensino, tem o valor de servir de contraponto às reformas pombalinas, pondo em evidência o seu carácter de ruptura com o modelo anterior.

Como já tive a oportunidade de sublinhar a proposta de reforma de Bento J. de Sousa Farinha situa-se claramente na trajetória que foi seguida após a expulsão dos jesuítas em muitos outros países, e que consistiu numa recuperação da estrutura do colégio ao serviço das novas ideias do iluminismo, da estatização e laicização (Chartier, Compère, Julia, 1976; Roggero, 1981). Por outro lado ela antecipa já, de certo modo, a estrutura do liceu que irá ser criada a partir da reforma de Passos Manuel em 1836.

O que terá levado o Marquês de Pombal (principalmente depois da reforma de 1772) a ir contra este modelo de organização escolar ?

Já referi uma das razões que me parece mais pertinente : a decisão política de criar um "ensino secundário curto" que satisfizesse a procura de escolarização por parte de grupos sociais específicos, como a pequena burguesia mercantil ou funcionários, que com os estudos menores não visavam a continuidade de estudos maiores. A criação de uma rede de "aulas de Gramática Latina" (separadas das outras aulas de Filosofia, Retórica e Grego) corresponde, por isso, a uma tentativa de criar um "ensino secundário" finalizado, que não seja uma simples via de acesso ao "ensino superior".

Mas outras razões poderão ter explicado a não utilização de uma estrutura organizativa do tipo do colégio.

Uma delas tem que ver certamente com o processo de estatização e

centralização característico das reformas pombalinas.

Bertrand Girod de l' Ain (1990) ao analisar a passagem do "colégio jesuíta" para o "liceu napoleónico", em França, sublinha que, apesar de um e outro estarem sujeitos a um poder central forte (o da Companhia e o do Estado, respectivamente), existe todavia uma diferença quanto à maneira como se afirma essa centralidade e quanto ao grau de autonomia dos respectivos estabelecimentos.

No primeiro caso, o facto de haver uma forte homogeneidade interna à Companhia, em torno de um projecto educativo assumido por todos, com uma identidade total entre a ordem definida a nível central e a execução local, permitia que o estabelecimento de ensino gozasse de uma grande autonomia de execução. *«A identidade de pontos de vista entre os professores-oficiantes, e o capital cultural comum deviam permitir, para falar como hoje, uma grande delegação de poderes. Designado pelo centro, o padre superior vigiava pela fidelidade aos objectivos na execução.»* (Girod de l' Ain, 1990, p. 355). Era o "central de ordem".

No segundo caso, a ausência de uma cultura agregadora, de um "projecto fundador" como o da Companhia de Jesus, fez com que a centralidade se processasse à custa dos regulamentos. *«Tendo-se substituído às congregações religiosas, o Estado teve de codificar progressivamente o seu sistema de relações com os estabelecimentos de ensino, os liceus. Não será que se passou assim, duma "gestão por objectivos" (o colégio jesuíta), para uma administração de tipo burocrático: cada professor deve executar as tarefas prescritas e descritas pormenorizadamente pelo centro?»* (Girod de l' Ain, 1990, p. 357). Era o "central de regulamentos". E *«enquanto esse poder pelos regulamentos for aceite, o poder do local e do estabelecimento são fracos»* (Girod de l' Ain, 1990, p. 358).

No caso das Reformas do Marquês de Pombal estamos num processo semelhante cujo efeito, diferentemente do que se passou em França, teria levado à própria diluição do conceito de estabelecimento de ensino (enquanto comunidade de acção educativa), o que levou a centrar a acção e o controlo nos professores e nas disciplinas (considerados individualmente). Na falta de um "*Ratio studiorum*" laico e estatal, o Marquês de Pombal optou por fazer acompanhar o Alvará de 1759 pelas "*Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica, ordenadas e mandadas publicar por El Rei Nosso Senhor para uso das escolas novamente fundadas nestes Reinos e seus Domínios*", a que por várias vezes já fiz referência.

As preocupações de Pombal situavam-se claramente no domínio político e

administrativo, e menos no domínio ideológico e missionário (como tinha sido o caso dos jesuítas). Por isso estava mais interessado em montar um "sistema de ensino" que servisse diferenciadamente e hierarquicamente os diferentes níveis de "consumidores" da escola (e a segunda reforma de 1772 consagra esse objectivo com a criação do "ensino primário", do "ensino secundário curto" e "longo", e do "ensino superior" - para utilizar uma terminologia moderna - além da legislação que cria a Aula do Comércio, o Colégio dos Nobres, etc.). Este objectivo não era compatível com uma estrutura e organização pedagógica que recebia no mesmo estabelecimento (o colégio) alunos oriundos de vários estratos e a todos lhes dava o mesmo ensino destinando-os para um mesmo fim.

Por outro lado se era necessário expandir o ensino, levando-o a outras localidades e a outro tipo de populações, isso não se podia fazer (com os poucos recursos existentes e com um aparelho de Estado incipiente) com estruturas tão exigentes do ponto de vista dos equipamentos, do pessoal e da organização, como eram, na altura os colégios (e que beneficiavam do know how secular de uma poderosa "Companhia internacional"). Por isso se reservou o colégio para os nobres (o Colégio dos Nobres) e burgueses ricos (o Colégio de Mafra) e se simplificou o mais possível o ensino para as outras classes sociais, procurando adaptá-lo o mais possível ao carácter utilitário e pragmático da sua procura.

Finalmente, uma outra razão contribuiu para esta pulverização da organização pedagógica globalizante que existia nos colégios. Ela está relacionada com o efeito que as reformas pombalinas tiveram no estatuto profissional dos professores.

António Nóvoa (1987) sublinha o apoio que os professores régios deram às medidas da Mesa Censória, no seguimento da reforma de 1772, destinadas a uniformizar os conteúdos e métodos de ensino e a estruturar uma clara progressão dos estudos, das primeiras letras aos estudos superiores. Este apoio deve-se ao facto de os professores verem nestas medidas uma maneira de delimitarem o campo social do exercício da sua actividade. *«Os professores sabem que a demarcação do ensino enquanto domínio autónomo do conhecimento implica a fixação de saberes e saber-fazer que lhes são próprios, bem como a maneira de os adquirir.»* (Nóvoa, 1987, vol. I, p. 178). Este empenho dos professores na sua afirmação profissional vai ser decisivo para a própria sobrevivência da reforma após o afastamento do Marquês de Pombal. Como diz o mesmo autor: *«A expansão, a secularização e a estatização do ensino serão apoiadas, antes de qualquer outro grupo ou instituição, pelos professores que, pouco a pouco, descobrem os seus próprios interesses corporativos. Depressa os professores compreendem que a sua sobrevivência está intimamente ligada ao alargamento dos processos educativos, e até escolares; eles*



*desempenharão o papel mais importante no seio do movimento educativo e reformador da segunda metade do século XVIII.»* (1987, vol.1, p. 191).

É neste contexto de afirmação de um grupo profissional nascente que se deve analisar *«a actividade desenvolvida pelos professores: por um lado, junto das populações e das autoridades locais com o fim de as levar a apresentar petições pedindo a abertura de uma aula régia; e, por outro lado, junto das autoridades estatais com o fim de defender a sua "clientela" e os seus direitos profissionais (...).»* (Nóvoa, 1987, vol.1. p. 192).

Como se compreende, este interesse corporativo levava a favorecer a aberturas de "aulas" de Gramática Latina que dependiam de um só professor e que com facilidade se podiam abrir em qualquer lugar, em vez de estruturas mais complexas que implicassem uma corporação docente e que necessariamente seriam em menor número, pois levariam à concentração dos alunos num mesmo estabelecimento (como acontecia, nos colégios).

As razões que aqui se apresentam, para explicar o abandono da estrutura do "colégio" pela de "aulas" isoladas, vão condicionar a evolução do "ensino secundário" até à criação do liceu por Passos Manuel, em 1836, e prolongam os seus efeitos na dicotomia entre o "regime de classes" e o "regime de disciplinas", como iremos ver a seguir.

## 2. ENTRE AS "AULAS" E O "LICEU"

São conhecidas as vicissitudes do processo de criação do liceu, em Portugal, durante todo o século XIX : instabilidade política; carência de recursos financeiros; desorganização administrativa; falta de instalações; diversidade dos planos de estudo; profusão de reformas. (Cf., entre outros, Rodrigues, 1908; Moniz, 1918; Salgado Júnior, 1936; Velloso, 1936; Albuquerque, 1960; Azevedo, 1972; Valente, 1973; Adão, 1982; Rocha, 1984; Carvalho, 1986 ).

No âmbito do presente estudo não me proponho fazer a história genealógica desta instituição, mas tão só verificar os traços de continuidade e de ruptura da organização pedagógica do "liceu" com as modalidades anteriormente analisadas: "colégios" e "aulas". Importa, por isso, analisar quais as características organizativas do liceu criado por Passos Manuel face aos elementos que identificam esses dois tipos de instituição escolar, bem como a sua evolução.

## 2.1. O liceu "das disciplinas" .

Do ponto de vista organizativo, a principal característica da instituição de ensino proposta no decreto de 17 de Novembro de 1836 que reforma a instrução secundária, é a concentração das disciplinas e cadeiras numa "Escola de Instrução Secundária" a que é dado o nome de "Liceu" e que será progressivamente instalado nas capitais de distrito, substituindo «*as mais cadeiras de Grego, Latim, Retórica e Filosofia Racional e Moral, Aritmética, Geometria, Geografia e História*» (artº 45).

O decreto é praticamente omissivo no que se refere à organização do ensino, remetendo para regulamentos especiais a definição dos métodos pedagógicos, a escolha e a coordenação dos compêndios, a distribuição das aulas, as normas de disciplina, etc. Aurea Adão que considera este facto como a expressão clara dos propósitos de descentralização pedagógica do legislador, cita Alexandre de Campos (autor da reforma) que, em 1843, considerava ser esse «*um dos caracteres mais belos e mais profícuos, fazendo de cada liceu um colégio, com o seu regimento interno, no qual um pai de família do distrito pudesse confiar os seus filhos.*» (Adão, 1982, p. 56) (30)

A concentração das antigas cadeiras criadas com as reformas pombalinas já constava do projecto de reforma de Luis Mouzinho de Albuquerque (Albuquerque, 1823), da actividade legislativa do Reformador Geral dos Estudos de D. Miguel, Francisco Alexandre Lobo, bispo de Viseu, numa Resolução de Consulta de 17 de Julho de 1829 (31) (Paixão, 1966), e do Projecto de Lei para a Organização da Universidade Portuguesa de Guilherme Dias Pegado, apresentado em 1835 (Albuquerque, 1960; Adão, 1982), havendo já referências à criação do ensino liceal em documentos oficiais de 1835 (Adão, 1982). Esta ideia de concentração, bem como os projectos que lhe dão corpo, são claramente influenciados pela legislação francesa que regulou os estudos secundários após a Revolução. (32)

Todavia, na prática, a concentração das disciplinas não vai passar, durante muito tempo, de uma "cohabitação" de professores e alunos que ocupam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas actividades. Além disso, em muitas localidades irão subsistir as aulas avulsas criadas a partir de Pombal, o que aliás estava previsto no próprio decreto de 17 de Novembro de 1836 («*poderá haver uma Cadeira de Gramática Portuguesa e Latina em cada uma das capitais das antigas Comarcas, que não são hoje capitais de distrito*» - artº 45, 2º ) e no decreto de 20 de Setembro de 1844 («*Fora dos*

*liceus poderá o Governo estabelecer cadeiras de latim nas cento e vinte povoações maiores, distantes das capitais de distrito (...)» - artº 55, 1º). (33)*

De um ponto de vista legal, a organização dos liceus vai conhecer um longo período de instabilidade e indefinição entre 1836 e 1894/95, altura em que a "reforma de Jaime Moniz" (decreto de 22 de Dezembro de 1894, regulamento de 14 de Agosto de 1895, e respectivos programas com o decreto de 14 de Setembro) estabelece, pela primeira vez, uma unidade orgânica e funcional para os estudos secundários realizados nos liceus.

Durante os 59 anos que medeiam entre estas duas datas foram publicados 10 diplomas (34) que têm como finalidade a reforma dos estudos secundários, e apesar de a maior parte só ter vigorado durante curtos períodos de tempo, é possível identificar quais as questões mais controversas e que levavam à produção de actividade legislativa contraditória.

A principais matérias que são objecto de alteração nos diferentes diplomas são:

- A hierarquização de vários tipos de liceus e escolas secundárias de maneira a diferenciar a oferta destes estudos entre os que se destinavam a aceder ao ensino superior e os que se limitavam a fornecer uma cultura geral eventualmente adaptada ao exercício profissional.

As propostas vão desde a criação de estabelecimentos de natureza diferente (liceus e cadeiras de Gramática portuguesa e latina - 1836 e 1844; liceus e escolas municipais secundárias - 1868 e 1880), ou da mesma natureza (liceu), mas dividido em categorias diferentes em função do número de anos de estudo e das disciplinas ( liceus de 1ª e 2ª classe - 1860 e 1872; liceus de 1ª e 2ª ordem - 1868; liceus centrais e nacionais - 1880)

- Organização do plano de estudos: Duração do curso liceal (sem duração determinada, em 1836 e 1844; 5 anos em 1860 e 1863; 6 anos em 1868, para os liceus de 1ª ordem e 3 anos para os de 2ª ordem; 6 anos, em 1872, para os de 1ª classe e 4 anos para os de 2ª classe; 6 anos em 1880, 1886 e 1888 com a divisão em curso de letras e de ciências nos dois ou três anos terminais ). Número de aulas semanais (que vai de uma média de 10 horas em 1860 a 20 horas em 1888). Duração de cada aula (2 horas em 1860; 1 e 2 horas em 1863; 1 hora e 15 minutos, em 1872, 1880 e 1886, excepto desenho com 1 hora e meia; aulas de 1 hora, 1 hora e 15 minutos e 2 horas, em 1888). Tipo e variedade

de disciplinas, com reforço ou abandono das disciplinas "literárias e humanísticas" versus "utilitárias e científicas" ( Moniz, 1918; Valente, 1973; Rocha, 1984).

- Regime de frequência do liceu, por "disciplinas" ou por "classes". O primeiro caso foi predominante, até 1894/95, quer por inexistência de um plano que organize e articule o ensino e a progressão dos alunos ao longo do curso liceal (caso de 1836 e 1844), quer porque, apesar de haver um plano de estudos organizado segundo uma determinada ordem, ele é subvertido pela possibilidade dos alunos fazerem exames de cada disciplina isoladamente, podendo matricular-se simultâneamente em anos diferentes, conforme as disciplinas em que tinham tido aproveitamento (caso de 1860 e 1872 para os alunos "voluntários"; e a partir de 1882 generaliza-se a possibilidade de os alunos fazerem exames por disciplina).

As únicas excepções parciais a este regime de estudos por disciplinas (mas que não chegaram a vigorar na prática) foram: o "Regulamento para os liceus nacionais" de 10 de Abril de 1860 e a Carta de Lei de 14 de Junho de 1880.

O Regulamento de 1860, que Jaime Moniz considera *«a primeira repartição de matérias regularmente constituída»* (1918, p.373), obrigava os alunos "ordinários" *«a seguir o curso geral dos liceus, pela ordem e sistema de ensino estabelecido no presente regulamento. E só poderão ser inscritos como ordinários os alunos que tiverem sido aprovados em todas as disciplinas do ano anterior.»* (art.º 10 e seu parágrafo único).

A Carta de Lei de 1880, acaba com os alunos "voluntários", passando a existir uma só classe de alunos que deverão matricular-se e frequentar o liceu *«por anos dos cursos»* (artº 22). Cria exames de admissão, de passagem ou anuais e de saída ou finais (artº 26), sendo *«a certidão de aprovação nas matérias de um ano, de qualquer dos cursos, habilitação indispensável para a matrícula no ano imediatamente seguinte do mesmo curso»* (artº 24). *«O Governo estabelecerá no regulamento a forma e o processo dos exames de passagem e de saída, de forma que o exame verse sobre as matérias do ano ou anos do curso e a votação recaia sobre cada uma das disciplinas, podendo o aluno reprovado numa, repetir o exame dessa disciplina em Outubro, próximo.»* (artº 32). Quanto aos alunos "estranhos" (os que frequentavam o ensino particular) podiam fazer na mesma época mais de um exame de passagem, *«mas não poderá ser examinado num ano de curso sem ter a aprovação nas disciplinas do ano anterior do mesmo curso»* (artº 38, 2).

Apesar deste esforço de impôr uma certa ordem na frequência do liceu esta reforma não resistiu à pressão das famílias dos alunos e dos colégios particulares e em

decreto de 15 de Junho de 1882 é reposta a possibilidade de os alunos fazerem exame por disciplinas (Valente, 1973, p. 55). Esta emenda é incorporada na reforma de José Dias Ferreira de 1892, segundo a qual *«Os alunos da instrução secundária poderão requerer admissão a exames em quaisquer disciplinas, sem dependência uma das outras. Podem também requerer um só exame completo em cada disciplina ou parte de disciplina, embora o seu ensino esteja distribuído por diferentes anos do curso.»* (Decreto de 30 de Dezembro de 1892, artigo 3º). Esta situação mantém-se até à "reforma de Jaime Moniz" (1894/95).

Como se vê, apesar dos resultados, a preocupação em organizar os estudos e dividir os alunos em "classes" não esteve ausente da preocupação dos legisladores, neste período.

Aliás já em 1845, o Conselho Superior de Instrução Pública, no seu Relatório de 2 de Dezembro assinalava os prejuízos causados pela inexistência de um Regulamento da Reforma de 1844, *«pois que os estudos não estavam classificados o que muito prejudicial era, em razão que taes estudos precisam da luz de outros; e aqueles demandavam uma inteligência mais desenvolvida do que estes. Tornava-se, portanto, indispensável distribuir os estudos em classes, a fim de não se passarem das inferiores para as superiores, sem dar provas, por exame de possuir conhecimento daquelas. Deste modo haveria ocasião de remover da instrução secundária, logo na entrada dela, os alunos que se mostrassem ineptos e descuidados; não lhes permitindo que entretivessem nela, sem proveito, o tempo que poderiam empregar com vantagem em outro mister, para que tivessem aptidão.»* (Ribeiro, 1871, vol. VIII)

Esta necessidade de criar grupos homogêneos para poder praticar o ensino colectivo que está na origem da organização de "classes" (como vimos no capítulo anterior) leva à criação de um complexo sistema de exames de que a legislação de 1880 é um exemplo paradigmático.

Esta preocupação era aliás comum à que na mesma época exprimia o ministro francês da Instrução Pública, Jules Simon, que justificava assim a sua decisão, em 1872, de restaurar os exames de passagem nos "colléges" e liceus (criados em 1821, mas raramente postos em prática) e que se destinavam a acabar com o flagelo dos *«alunos que seguiam maquinalmente a série de classes, não segundo os seus progressos, mas unicamente segundo a sua idade»*: *«Esses exames têm a meus olhos uma importância capital. As crianças que ocupam os últimos bancos, e que, por falta de preparação anterior, não compreendem o que se lhes diz, desviam a atenção dos seus camaradas, desencorajam os professores.(...) Prevenido a tempo, um pai renunciará a empurrar o seu*

*filho até ao "baccallauréat", colocá-lo-á na indústria, no comércio e não se esgotará em preparar para a sociedade o pior dos parasitas, um ignorante presunçoso.»* (Buisson, 1911, lycée).

A questão dos exames tornou-se assim uma questão central da organização do ensino, e como dizia J. Simões Dias, professor do Liceu Central de Lisboa e relator, no Parlamento, do parecer sobre o projecto de lei de 14 de Julho de 1880 : *«Os exames, os exames! - eis o grande escolho onde tem naufragado todas as tentativas, ainda as mais generosas. Não-de ser também os exames os coveiros implacáveis da nova organização.»* (Dias, 1895, p. 40)

A importância que os exames adquirem na organização do ensino, e o facto de eles se poderem realizar por disciplinas isoladas, fizeram com que os alunos e as suas famílias centrassem neles as suas estratégias escolares, levando ao abandono do ensino público (de organização mais exigente) e desenvolvendo o ensino privado. Como relata Barros Nobre: *«Os exames por disciplinas isoladas facilitaram a instituição de grande número de colégios, que procuraram fazer a sua reputação com as numerosas aprovações obtidas. Os alunos dos liceus, em grande maioria, quando se sentiam fracos em alguma disciplina, abandonavam o ensino oficial, para se prepararem para os exames nos colégios assim acreditados. Os colégios combinavam-se entre si ou tinham filiais em capitais de distritos diferentes, para que os seus alunos pudessem ir fazer os exames onde constasse que havia júris mais benévolo. Aos professores liceais poucos alunos ficavam para ensinar; (...)»* (Nobre, 1936, p. 40).

É esse também o testemunho de Agostinho de Campos (que foi director-geral da instrução pública entre 1906 e 1910) quando, referindo-se aos liceus anteriores à reforma de Jaime Moniz, afirma: *«Nas cidades mais populosas, os colégios, os simples cursos, pululavam por toda a parte e em plena enchente; e o liceu quase deserto durante o ano, de estudantes, regorgitava, no fim, de examinandos. Longe de ser uma escola, era antes, uma espécie de alfândega, dentro da qual o educador, dado que algum dia o houvesse sido, facilmente degenerou em simples verificador.»* (1911, p. 163)

A primeira tentativa para estabelecer uma graduação por classes, no ensino liceal, soçobra assim, sobre o efeito perverso do sistema criado para classificar os alunos (isto é, distribuí-los pelas classes), a que se vem juntar a incapacidade organizativa e administrativa para impôr os objectivos fixados na legislação. (35)

Esta incapacidade tem que ver não só com a situação política e com as próprias deficiências do aparelho de Estado, mas resulta também de uma análise estratégica

divergente que os "consumidores" fazem da escola. Essa estratégia leva-os a valorizar os mecanismos que permitem o mais rápido acesso ao fim dos estudos e ao ensino superior, desprezando eventuais preocupações educativas mais amplas que aparecem em alguma legislação, mas a que não são dados meios para as concretizar (como instalações, professores, materiais de ensino, etc.).

O carácter utilitário e pragmático desta procura ( que encontrou eco em alguns legisladores e os levou a alterar as reformas "mais ousadas" do ponto de vista da organização pedagógica, como as de 1860 e 1880) é um dos elementos mais marcantes na evolução da organização pedagógica dos liceus, neste período.(36)

Estas divergências estratégicas também estiveram presentes nos antagonismos e contradições que geraram mais controvérsia ao longo deste período (1836 - 1894/95), e que, como vimos, prendem-se, no essencial, com a finalidade e organização do liceu.

Vários dilemas se levantavam aos legisladores:

- desenvolver os estudos "humanísticos" (na linha da tradição anterior), ou os estudos "científicos" de acordo com uma perspectiva positivista;

- a necessidade de alargar a frequência dos estudos secundários, mas manter a selecção social;

- optar por uma organização simples, utilitária e pragmática (na tradição das reformas pombalinas), ou optar por uma organização mais complexa que fosse capaz de fornecer uma educação mais global (e cujos melhores exemplos se encontravam na legislação prussiana);

- privilegiar uma organização que permita fornecer ao aluno uma "formação completa" e eficaz para o seu desenvolvimento, ou responder a uma procura mais imediatista que se traduz em garantir um certificado de estudos que dê acesso a uma promoção profissional e ao ensino superior.

A conjuntura política e económica em que Portugal viveu neste período, não permitiu encontrar o consenso social necessário à tomada de opções consistentes para superação destes grandes dilemas, além de que a incapacidade de muitos dos governos não permitiu desenvolver algumas medidas positivas que foram legisladas e que eram imediatamente abandonadas, quer devido à reacção de sectores influentes da opinião pública, quer por causa da substituição do governo.

Para se perceber a situação de verdadeira "anarquia" em que o funcionamento dos liceus se encontrava no final do século, basta recordar, entre vários testemunhos, o de Adolfo Coelho (que inspirou a Reforma de Jaime Moniz): «(...) desde 1880 a Direcção-geral da Instrução Pública pareceu querer imitar Penélope, fazendo e desfazendo planos liceais com maravilhosa facilidade. Decretado um plano, descobriu-se-lhe logo tais defeitos que era mister fazer-lhe sem demora modificações mais ou menos consideráveis. Em poucos anos o mesmo ministro [Luciano de Castro] subscreveu dois que obedeciam a opiniões diametralmente opostas. Ultimamente resolveu-se a questão de modo simples: Os planos não saem ! Acabemos com os planos. E com uma penada, num decreto de 31 de Dezembro p.p. [1892] acabou-se com tão incómoda coisa. Voltamos a 1836, ou melhor, voltamos a 1772, às cadeiras avulsas do marquês de Pombal. Num povo em que se governa sem bússola, nem carta, a instrução secundária está muito bem sem plano.» (Coelho, 1911, p. 7)

## 2.2. O liceu "das classes"

A "reforma de Jaime Moniz" (como ficaram conhecidos os decretos de 27 de Dezembro de 1894, 18 de Abril e 14 de Agosto de 1895 publicados no governo de João Franco) representa um marco decisivo na evolução do ensino liceal. Ela constitui a primeira tentativa de construção, segundo preceitos científico-rationais, de um curriculum global para o ensino liceal e, simultâneamente, de uma organização e administração para este tipo de estabelecimento de ensino.

A análise completa desta reforma exigiria um estudo no domínio da história do curriculum que não cabe fazer aqui (ver Introdução) e que viesse completar alguns dos contributos dados nesse sentido (embora numa perspectiva mais da filosofia da educação ou da descrição histórica) de Valente (1973) e Rocha (1984).

O meu objectivo situa-se num domínio mais reduzido e pretende compreender os fundamentos que levaram a estruturar a organização pedagógica do liceu em "classes" e qual a continuidade e ruptura que essa estrutura estabelece com os modelos de organização que tenho vindo a analisar. (37)

Neste domínio, o preâmbulo ao decreto de 22 de Dezembro de 1894, e mais ainda os estudos preparatórios da reforma (Moniz, 1918) são elucidativos, e situam claramente o debate na controvérsia entre o que veio a ser designado como "regime de



disciplinas" (que vigorara, na prática, até então) e o "regime de classes" que muitos pedagogos já vinham defendendo e que, a partir de agora, passaria a vigorar:

*«A distribuição das matérias ou disciplinas, do quadro ou curso adoptado, por séries de classes e anos de ensino, era um assunto que se recomendava para logo ao estudo, em razão de sua considerável importância. Infelizmente complicava-se com antecedentes inadmissíveis, inscritos desde longe na legislação do país. A impossibilidade de mantermos os usos consagrados, neste ponto, pelos decretos orgânicos ou regulamentares de nossos liceus, aparecia com indiscutível evidência. Exposta esta impossibilidade, sem demora se reconheceu e aceitou, como já se disse, a incondicional necessidade de pôr fim aos estudos antiquados em vigor. (...) Os resultados profícuos a que esta mudança radical devia conduzir eram fáceis de prever:*

- *trocar uma forma incoerente e contraproducente de distribuição e de lição de disciplinas por outra psicológica e pedagogicamente organizada, atenta aos indivíduos e ao país a que se destinava;*

- *dar à referida forma o carácter progressivo que só os princípios alicerçam;*

- *sair do atraso em que existíamos em tais pontos, para entrarmos, pela porta de uma ordenação do género das que hoje vigoram nos povos mais adiantados, ao convívio com os seus trabalhos e empreendimentos nesta província, e de conseguinte ao possível aproveitamento dos seus progressos.*

*A tudo isto se encaminharam, principalmente, diversos artigos dos capítulos I e II e todos os do III do decreto de 14 de Agosto de 1895, os quais constituem parte relevante do sistema de ensino secundário exarado neste diploma, e pretenderam introduzir, na prática escolar nacional, algumas inovações, umas já sancionadas pelo andar dos tempos, outras mais recentes, mas aconselhadas pela ciência da educação.» (Moniz, 1918, pp. 40 e 41)*

É importante assinalar (como o faz o próprio Jaime Moniz, em nota ao texto acima transcrito) que, o que está em causa com esta mudança radical, não é *«qualquer constituição de cursos, ciclos, secções ou bifurcações, mas a distribuição comum, consecutiva, paralela, por justaposição, gradual, etc.»* das diferentes disciplinas (p. 40, nota 2).

Esta precisão é necessária para desfazer um equívoco em que os intervenientes na polémica posterior, sobre as vantagens de um e outro "regime" caíram frequentemente e que foi o estabelecer o paralelismo precipitado entre o "regime de classes" proposto por Jaime Moniz e as "classes" organizadas pelos colégios jesuítas e que supostamente teriam sido extintas pelo Marquês de Pombal. (38)

Na verdade, como já tive a oportunidade de referir ao longo deste trabalho, a organização do ensino e a divisão dos alunos em "classes" constituiu uma aquisição decisiva do processo de escolarização a partir dos finais do século XV com os colégios dos Irmãos da Vida em Comum, com os colégios da Reforma e dos Jesuítas e com as "escolas de caridade" de J.-B. La Salle. No ensino primário, a divisão em classes está na origem da "escola graduada" do século XIX que constitui a matriz da própria organização escolar deste grau de ensino. (Ver capítulo I).

No quadro da evolução da organização pedagógica do "ensino secundário", em Portugal, podemos dizer que, quer do ponto de vista da seriação dos alunos em função da idade e dos conhecimentos, necessária ao ensino simultâneo e colectivo, quer do ponto de vista da divisão do percurso escolar em graus, cursos ou secções (praticada nos liceus, mesmo que de maneira deficiente, desde o Regulamento de 1860) a "reforma de Jaime Moniz" não introduziu qualquer novidade (39). A grande mudança situa-se na adaptação deste princípio a um curriculum constituído por várias disciplinas e que deveria ser ensinado por vários professores, bem como nos meios organizativos e administrativos utilizados para o aplicar.

A principal questão colocada por esta reforma não diz tanto respeito à "organização vertical" do currículo, mas "à sua organização horizontal". Tem que ver, portanto, com o debate que se instalou, principalmente no século XIX sobre as vantagens e inconvenientes da "concentração" do ensino (Planchard, 1960) e com a tentativa de recuperar os princípios da "educação global" que constituía a imagem de marca dos colégios jesuítas.

A necessidade de articular as diferentes disciplinas do plano de estudos, minimizando a sua independência, surge nesta altura não só como uma exigência técnico-pedagógica para operacionalizar o ensino simultâneo por classes, mas também como a forma de inculcar uma educação moral, a que sempre esteve ligado o processo de escolarização. Neste sentido, a reforma de Jaime Moniz evidencia de uma maneira clara, esta ideia de que a própria construção do plano de estudos e a organização pedagógica dela

decorrente, constitui em si mesma "um currículo oculto", tanto ou mais importante do que a própria selecção das matérias, os programas e os seus conteúdos.

O "regime de classes" proposto por Jaime Moniz adquire, por isso um sentido prático (pedagógico e administrativo) e um sentido simbólico que importa analisar, para situá-lo na linha de continuidade dos modos de organização pedagógica que tenho vindo a estudar.

Quanto ao primeiro aspecto, Jaime Moniz expressa de maneira clara os fundamentos e objectivos da sua proposta:

*«A constituição dos planos de ensino educativo, e principalmente do ensino secundário, ainda agora em todos os países se apresenta discutível quanto a muitos pontos. Contudo a um lado faz-se evidente a inconveniência, já apontada, de a subordinar a uma distribuição por disciplinas como fim para si mesmas, tomando-se por norma a especialização ou a praxe dos estabelecimentos do grau superior, e a outro é manifesta a necessidade de acomodar a acção da escola à evolução psíquica dos alunos, a fim de assegurar a posse efectiva do necessário saber, coordenado e firme, o aperfeiçoamento metódico e progressivo das capacidades mentais, e o melhor aproveitamento destas capacidades. Tais intuitos já bastam de per si para indicar, como cláusula prévia mais adoptável que a repartição das disciplinas, em qualquer curso, salvo a maior ou menor extensão e intensidade de determinados estudos a que ele obrigue, deve ser caracteristicamente simultânea, em cada classe ou ano, e consecutiva e gradual, por classes e anos, ou como se diz, continuada e paralela, por séries de anos e classes com o tempo proporcional indispensável. Tudo isto de feição que venha cada divisão ou grupo de matérias a unir-se o mais possível ao seguinte e todos os grupos como se enlacen em um só.»* (Moniz, 1918, p.459).

A disciplina (40) ganha aqui um significado de "saber ensinado" que diverge do "saber culto" (Chervel, 1991) que é o modelo de referência do ensino superior. As disciplinas que fazem parte do plano de estudos não se limitam a ser simples vulgatas de áreas especializadas do saber, mas adquirem um valor próprio que lhe advém do lugar que ocupam na formação geral do aluno, em articulação umas com as outras. Nesta perspectiva as disciplinas surgem *«como criações espontâneas e originais do sistema escolar»* que realizam a combinação entre conteúdos culturais e formação intelectual dos alunos. (Chervel, 1991, p. 69).

A distinção "entre as disciplinas científicas" e as "disciplinas dos currículos liceais" constitui aliás um dos fundamentos que mais tarde os defensores do regime de classes vão utilizar, como é o caso de Eusébio Tamagnini (que foi professor da Escola Normal Superior de Coimbra e Ministro da Instrução entre 1934 e 1936):

*«As disciplinas dos currículos liceais não são as disciplinas científicas, os campos abstractos dos conhecimentos, do plano de estudos das faculdades universitárias, mas unidades docentes, isto é, conjuntos de factos e problemas concretos da vida, que para os alunos constituam centros de interesse indiscutível, à altura das suas capacidades mentais.*

*Cada unidade docente envolve por isso a concentração nas mãos do mesmo professor de factos e problemas, extraídos dos campos de várias disciplinas científicas, em correspondência com a natureza objectiva e concreta do ambiente dos alunos.»* (Tamagnini, 1936, p. 31)

E na mesma linha de pensamento, Tamagnini (1936) reforça o papel estratégico que as disciplinas desempenham no próprio processo de socialização dos alunos pela escola:

*«A educação, no seu sentido mais lato, mais não é do que o processo por meio do qual o indivíduo adquire experiências que, no futuro lhe permitirão actuar mais eficientemente, isto é, lhe tornarão mais fácil a adaptação ao ambiente.*

*Mas como é evidente que, se abandonassemos os indivíduos a si próprios, dificilmente viriam a adquirir aquelas experiências que se tem reconhecido de maior valia como factores de adaptação, as sociedades cultas instituíram escolas, que mais não são do que agentes de educação formal, cuja função é precisamente a de seleccionar, organizar e transmitir as experiências que reconhecidamente mais convém aos indivíduos sob o ponto de vista da sua eficiência futura.*

*Na realidade, cada assunto do currículo escolar representa uma certa atitude específica do espírito para com o mundo que nos rodeia; constitui uma certa fase específica da nossa experiência com o ambiente físico, social e humano.»* (p. 46).

Compreende-se assim, que a preocupação de articular os conteúdos com a formação intelectual obrigue a um minucioso trabalho de engenharia curricular, cuja

principal finalidade é reduzir a variedade das disciplinas (e dos saberes que elas representam) à unidade do trabalho escolar, ou como diz o próprio Jaime Moniz (1918), *«para a redução à unidade, no espírito do aluno, da variedade forçosa das matérias de ensino.»* (p. 461)

Como se vê, do ponto de vista orgânico, o "regime de classes" toma como arquétipo a estrutura curricular dos colégios jesuítas assente numa só disciplina - o latim - que era ensinado de sucessivas maneiras desde a gramática à retórica (ver ponto 1 deste capítulo).

E do mesmo modo que a divisão dos alunos em classes, a partir dos finais do século XV, teve como finalidade "ensinar a muitos como se fossem um só" (ver capítulo 1), a concentração das disciplinas em classes (como é proposta neste regime), tinha por finalidade fazer das diferentes matérias uma só "disciplina". E aqui, "disciplina" deve ser entendida no sentido de que fala Hameline, invocando a origem latina do termo: *«falar de disciplina é subentender a disciplina do espírito, é interrogar - se como o espírito dos alunos acede à inteligência das coisas.»* (Girod de l'Ain e Hameline, 1990, p. 371).

Como escrevia Marion (1892), citado por Jaime Moniz : *«Nesta unidade de direcção (completa ou relativa) reside em grande parte a vantagem do regime de classes, característico do ensino secundário, comparado com o regime dos cursos [disciplinas]. Foi sem dúvida mister agrupar, em redor de cada classe, cursos mais ou menos variados; mas a classe deve permanecer o centro dos estudos, porque a dispersão é funesta aos espíritos em via de formação; nada lhes é mais necessário do que uma firme disciplina mental.»* (1918, p. 473)

É aqui que cabe falar do significado simbólico do "regime de classes" a que fiz referência atrás. Simbólico, neste caso, porque exprime e legitima objectivos centrais da própria escolarização, como se pode ver no Preâmbulo do decreto de 22 de Dezembro de 1894 que aprova a reforma.

Se considerarmos que *«o currículo escrito é o testemunho visível e público dos fundamentos racionais escolhidos e da retórica legitimadora da escolarização»* (Goodson, 1991, vol. 1, p. 30) os excertos que a seguir transcrevo, do referido Preâmbulo, ajudam-nos a perceber melhor qual o significado simbólico desta organização pedagógica.

*«A posse de cada qualidade e quantidade de conhecimentos é necessária. Tão errada se demonstra a doutrina que rejeita o valor formal da instrução secundária, comprazendo-se na pura materialização do ensino, como se prova falsa a teoria que*

*procura substituir-lhe uma exclusiva ginástica de faculdades intelectuais, folgando de estreitar-se ao inane formalismo didáctico. Não há metódica e verdadeira aquisição de disciplinas desprovida de eficaz correlação com a mentalidade de quem as aprendeu, nem pode existir formatura do espírito por simples apropriação de multiforme ignorância. Aprendemos para poder e também para saber.»*

Ou ainda:

*«A repartição das matérias pelo tempo do quadro [plano de estudos] não pode ser alguma coisa cujas porções à míngua de concordância se achem desunidas, desconexas, tumultuárias: deve constituir um todo cujos elementos se articulem entre si, se apertem pela força de uma viva coesão, sujeitos à unidade de pensamento, endereçados à unidade de fim. Nesta coordenada e complexa estrutura consiste em realidade o roteiro do ensino. O plano de instrução secundária, em toda a parte onde o estimam, representa a organização, nunca o atomismo.»*

"Formatura do espírito", "ordem e unidade" no ensino são assim dois dos principais objectivos desta organização pedagógica.

Eles estavam já presentes no "Ratio Studiorum" (ver ponto 1 deste capítulo) e vão estar presentes na argumentação que ao longo do século XX os defensores do regime de classes irão sucessivamente utilizar em seu favor.

Um exemplo claro desta continuidade encontra-se, em pleno início dos anos 60, num artigo escrito por Lopes dos Santos (1960), no primeiro número da Revista Portuguesa de Pedagogia, onde o autor faz uma interessante defesa do regime de classes, contrapondo os seus fundamentos filosóficos e pedagógicos aos do regime de disciplinas:

*«O regime de classes procura fornecer o conhecimento da realidade total, que se depara a todo o homem que vem a este mundo. O ensino, por isso, há-de ser ministrado globalmente, de maneira que a realidade se abra ao aluno, em todos os seus aspectos, e ele fique dela com um conhecimento equilibrado. (p.144)*

*(...) Se ao regime de classes, como sabemos, se atribui em especial o objectivo de preparar o estudante para ser homem, ressalta a consequência de que a vida toda do aluno é compreendida no âmbito do ensino. Daí que o problema da sua adaptação*

*social, por outras palavras, o sistema da disciplina, do comportamento nos seus múltiplos aspectos, alcance relevante importância.* (p. 145)

*(...) A finalidade, para que tende esse regime escolar [de classes] , é, pois, a recta formação e estímulo de cada uma das capacidades do ser humano já desabrochadas ou ainda latentes, a exploração nomeadamente das suas riquezas potenciais, de maneira que o homem fique mais "homem", e se tenha, de verdade, uma educação integral.»* (p. 137)

Esta educação integral implica um processo orgânico próprio que do ponto de vista curricular se caracteriza, como diz um professor do liceu de Aveiro, Orlando Oliveira, por ser *«como um sistema planetário, com um sol no centro e os planetas à volta, podendo cada um deles ter os seus satélites, tudo com movimentos matematicamente regidos, sem atropelos nem disparidades.»* ("Labor", nº 118, Janeiro de 1952, p. 349)

Mas esta organização curricular está também na origem de um complexo quadro legal que irá regular a administração dos liceus.

Pode dizer-se que o conceito e prática de administração do estabelecimento de ensino, tal qual chegaram até nós, nasceram da necessidade de operacionalizar o "regime de classes".

Embora este seja um dos temas a abordar no capítulo seguinte, basta recordar agora que, com a reforma de Jaime Moniz: o reitor vê reforçada a sua autoridade e independência em relação ao corpo docente da escola (passou a ser obrigatório não pertencer ao quadro do liceu e podia não ser um professor); é criada uma estrutura de gestão intermédia com superintendência hierárquica sobre os professores (o director de classe); a autonomia dos professores é bastante limitada (com o "livro único" e com uma codificação minuciosa dos programas e métodos de ensino que o professor deve utilizar, deixando unicamente à discrição do professor e director de classe, sob a inspecção do reitor, "a determinação da espécie e número de exercícios").

É aliás esta organização que está na origem de movimentos de protesto por parte de professores, apoiados por pais e tutores dos alunos (contra a exigência dos programas, o sistema de exames, o prolongamento do horário escolar, etc.), bem como dos colégios particulares que vêem perder a sua influência, e do Partido Republicano que aproveita o descontentamento provocado pela Reforma para aumentar a sua influência política. (Valente, 1973).

Esta reacção irá levar a algumas alterações da reforma de Jaime Moniz, com o decreto de 29 de Agosto de 1905, e está na origem de um dos debates mais constantes de toda a primeira metade do século XX, no que se refere à organização do ensino liceal, em Portugal: "classes " ou "disciplinas" ? (41)

### 3. ENTRE AS "CLASSES" E AS "DISCIPLINAS"

#### 3.1. As primeiras reacções à reforma de Jaime Moniz

A necessidade de criar uma organização que permitisse *«guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e disciplinar»* (artº 53 do Regulamento de 14 de Agosto de 1895) e de uma *«administração literária, económica e disciplinar (...) que faça imperar a unidade de espírito e de acção, que é uma das condições essenciais para a completa realização dos fins da instrução secundária »* (artº 129 do mesmo Regulamento) obrigaram a elaborar um conjunto de normas extremamente rígidas que limitam a independência a que os professores estavam habituados (no regime por disciplinas) e os mantém permanentemente sob a ameaça das diversas sanções que o próprio Regulamento prescreve.

Sintoma claro da reacção de alguns sectores de professores a estas medidas encontram-se em Simões Dias (1895) que era professor do Liceu Central de Lisboa (42):

*«Quanto mais se lê a reforma, mais se fortalece a convicção de que estamos em frente não de um regulamento de ensino mas de um regimento do Santo Ofício. Todos os elos deste complicado maquinismo são outras tantas peias à iniciativa do professor e ao progresso do aluno. Em frente um do outro o professor está anulado pela imposição do compêndio único e dos métodos únicos ou pela suspeita de ser denunciado às autoridades superiores (...). Em 225 artigos não podia encerrar-se maior número de vexames, de suspeitas e de penalidades tanto para o aluno como para o professor. A cada passo se tropeça na perda de ano para os rapazes e na demissão para os mestres.*

*Um código penal desta ordem parece ter sido concebido por quem teve a peito converter o professor em máquina falante e a mocidade num bando de imbecis.* (pp. 81-82)



*(...) Em toda esta vasta e complicada trama a entidade professor, o principal agente de ensino, aparece exautorada.*

*(...) Até se compraz em explicar conselhos, particularizar pormenores e exhibir didascálias que seriam talvez bem cabidas em monitorias a liceus de caftres regido por pretos, mas inteiramente deslocadas num diploma destinado a professores brancos em terra civilizada.» (pp. 99 - 100)*

Esta reacção que é em si mesma reveladora dos valores profissionais emergentes no corpo docente no período posterior à criação dos liceus em 1836, irá constituir, de uma forma normalmente menos explícita, mas nem por isso menos eficaz, um dos factores que contribui para o relativo insucesso da reforma de Jaime Moniz, bem como de outras tentativas administrativas de racionalização administrativa da organização pedagógica dos liceus.

Mas além dos professores, quer individualmente quer através da Associação do Magistério Secundário Oficial (cf. Boletim desta Associação entre 1904 e 1908; Bento, 1978; Carvalho, 1984), outros sectores da população (e por outros motivos) se lançam numa campanha contra a reforma de Jaime Moniz, e em particular os pais e tutores dos alunos.

Essa campanha foi animada por uma comissão presidida por Alfredo da Cunha (director do *Diário de Notícias*) que no prefácio à obra de Borges Grainha (1905) "*A Instrução Secundária de ambos os sexos no Estrangeiro e em Portugal*" (43) se refere ao «regime torturante da reforma de 1895» e sublinha a identidade de pontos de vista entre os professores que «por dever de officio, [deviam] executar o inexecutável regime» e os pais «que em tal qualidade tinham de suportar o insuportabilíssimo jugo da reforma de 1895».

Os principais argumentos de Alfredo da Cunha têm por mote a distância entre os "teóricos" que fizeram a reforma e os "práticos" que as executam, o que aliás vai ser um dos temas recorrentes em todos os períodos reformistas:

*«Era preciso descer das regiões transcendentais do doutrinário de gabinete e da teoria pura onde se gizou aquela reforma, e entrar na atmosfera opressora das aulas dos liceus e do ensino colegial e doméstico, onde em vão se esforçam por executá-la, para ver como as utopias mais bem intencionadas se transformavam em verdadeiros suplícios para milhares de vítimas. Para as vítimas daqueles que, à falta de filhos que os chamassem*

*à realidade das coisas do mundo, só tiveram livros que os guindaram ao sétimo céu das abstracções filosóficas. (...)*

*Mas parece-me intuitivo que o ensino ideal como aspiração de perfectibilidade, e o único real sob o ponto de vista do aproveitamento dos alunos, será o professado por sábios que não desdenhem as lições da prática ou - o que é o mesmo - por práticos perfeitamente a par dos segredos da ciência.» (pp. 2-3)*

As queixas dos pais são apresentadas numa representação ao rei em 4 de Julho de 1905 (publicadas no *Diario de Notícias* de 5 de Julho) onde se enunciam 16 propostas de revisão da reforma de Jaime Moniz. Estas propostas dizem respeito essencialmente a alterações do plano de estudos (bifurcação do curso complementar, reduzir o estudo do latim, desenvolver a educação física, estudo simultâneo da língua inglesa e alemã, acabar com "disciplinas privilegiadas", etc.); reduzir os programas e o trabalho dos alunos, considerados excessivos; alterar o regime de exames, simplificando-o e aumentando as condições de passagem; acabar com o livro único; dar mais liberdade ao ensino privado; construir três liceus em Lisboa; etc.

O decreto de 29 de Agosto de 1905 procura satisfazer a maioria das reclamações dos pais e dos tutores, sem todavia pôr em causa o "regime de classes" instaurado por Jaime Moniz. Assim, logo no início do Preâmbulo, pode ler-se:

*«A reforma da instrução secundária, que há anos vigora em Portugal, representa uma reacção legítima contra a desorganização a que tinha chegado o nosso ensino secundário (...) e ao coordenar as disciplinas pelo sistema de classes, reorganizando fundamentalmente os programas e imprimindo ao ensino uma orientação nova, veio aproximar-nos das nações cultas que mais se preocupam com as questões do ensino.*

*E todavia essa reforma, não obstante marcar um grande progresso pedagógico, é hoje unanimemente reconhecido que carece de acurada revisão.»*

Em favor dessa revisão o Preâmbulo do decreto invoca as opiniões manifestadas *«pelos conselhos dos liceus, a quase totalidade dos presidentes dos júris de exame de saída, os reitores dos principais liceus, duas comissões nomeadas para estudar o regime vigente, e, por mais de uma vez, o Conselho Superior da Instrução Pública, autor desta revisão»*, além da imprensa que nunca, em Portugal, se tinha *«ocupado com tanta*

*insistência e se revelara tão impaciente em questões de instrução secundária», e da Associação do Magistério Secundário Oficial (ver capítulo 3).*

A reforma introduz várias alterações no plano de estudos (reforçando a componente "científica e utilitária") e no regime de exames que vão no sentido do que foi proposto pela reclamação dos pais e tutores, bem como, acaba com o livro único, e diminui a carga horária dos alunos. Embora, no que se refere à falta de instalações se limite a reconhecer o estado caótico em que se encontram os edifícios escolares e a afirmar a necessidade de alterar a situação.

No domínio da administração do liceu e da organização pedagógica a reforma satisfaz uma reivindicação de largo sector de professores, no sentido de vedar o acesso ao cargo de reitor de pessoas de outras profissões (que era permitido pela reforma de Jaime Moniz, ver capítulo 3) e procura aperfeiçoar os mecanismos de "concentração dos estudos".

*«Não pode haver regime de classe sem a concentração dos estudos; o nosso mal é não se haver compreendido bem este preceito pedagógico. Procuramos resolver o problema: pelo agente de ensino, reduzindo o número de professores em cada classe e preceituando que o professor acompanhe o seu aluno durante cada secção; pelo método, mandando reunir os conselhos de classe para assim promover a uniformização do ensino; pelos programas, simplificando-os e coordenando-os, e chamando os professores a colaborar neles, ano a ano, a fim de escolherem as matérias a ensinar simultâneamente em cada semana em todas as disciplinas, evitando assim a difusão do ensino.» (Preâmbulo do decreto de 29 de Agosto de 1905).*

Apesar destas medidas (no essencial já previstas na reforma de Jaime Moniz) e mesmo atendendo ao facto de esta reforma ter sobrevivido durante todo o período republicano com poucas alterações (excepto as que foram introduzidas no plano de estudos pelo decreto 4 650 de 14 de Julho de 1918), o regime de classes irá ter enorme dificuldade em afirmar-se na prática do funcionamento dos liceus (44) e acabará mesmo por ser abolido pelo decreto-lei nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936 (reforma de Carneiro Pacheco), para ser parcialmente restaurado, onze anos mais tarde, pela reforma de Pires de Lima (decreto-lei nº 36 507 de 17 de Setembro de 1947).

### 3.2. Dificuldades na execução do regime de classes.

As diversas tentativas legais para impôr o "regime de classes" e as constantes dificuldades que a Administração experimentou para que ele fosse efectivamente posto em prática nos liceus, constituem um dos dados mais significativos do processo de construção de uma organização e uma administração específicas deste tipo de estabelecimento de ensino, durante a primeira metade do século XX (ver próximo capítulo).

É em torno da instauração do regime de classes e das "resistências" que os professores e a organização no seu conjunto oferecem à sua aplicação racional que melhor se pode observar o confronto entre os modelos formais e informais da organização escolar:

- os modelos formais, subjacentes ao quadro legal (que considera a escola como "maquinismo" constituído por elementos fortemente conectados entre si);

- os modelos informais, resultantes das práticas divergentes dos professores (que transformam a escola num "sistema debilmente acoplado" (Weick, 1976), feito de articulações flexíveis e variáveis, e em que os diferentes elementos dispõem de uma efectiva autonomia de funcionamento, apesar de não prevista nos regulamentos). (Ver Introdução).

É neste contexto, que importa conhecer o diagnóstico que os professores com reflexão pública sobre esta questão e a própria administração fizeram (45), sobre as dificuldades na execução do regime de classes, no quadro de um debate que ganha intensidade nos finais da década de 20 e que antecede a sua abolição temporária (decreto-lei nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936), mas que se prolonga pelos anos 50 e 60 (Ferreira, 1952; Oliveira, 1952; Santos, 1960; Planchard, 1960). (46)

O balanço que é feito no final da década de 20 sobre o regime de classe, implantado há mais de 30 anos pela reforma de Jaime Moniz, não é muito lisonjeiro.

Para os seus detractores, todos os males que afectam o ensino secundário se devem a esse regime; para os seus apoiantes ele não pode ser criticado porque nunca foi verdadeiramente praticado.

Por isso, quando em 1927 a imprensa divulga que o ministro Alfredo Guimarães (1926 - 1928) se preparava para reorganizar o ensino secundário por *«ter fundas suspeitas acerca da adaptabilidade do regime de classe ao nossô meio escolar e por isso o reputa como principal responsável do afrouxamento da mentalidade estudantil que em todos os tons da gama jornalística tem sido modulado»* (Guimarães, 1927, p. 208) várias

vozes se erguem para mostrar que o mal não estava no regime em si mesmo, mas na maneira como ele tinha sido executado.

*«(...) Se a vida social pudesse ser o resultado do "fiat" onipotente de qualquer legislador, como tão ingênua como impenitentemente o crêem os latinos, razão teriam os que ao regime de classes, entre nós previsto e regulamentado em 1895, imputam todos os males da nossa educação secundária.*

*Mas a realidade - e é nisso que consiste o equívoco, é nisso em que peca o raciocínio - é tudo quanto há de mais contrário ao que foi previsto.*

*O actual regime de instrução secundária não se esteia na organização do ensino em classe, senão aparentemente, isto é, no aspecto externo, na forma, mas não na essência, no espírito, no fundo. O regime em que se vive no ensino secundário é o de disciplina isolada, não só em cada ano, mas até - o que é quase inacreditável - na sequência dos anos. (...)*

*O problema a pôr não é: se deve ser substituído o regime de classe no ensino secundário, mas antes: como, por que meios, se deve condicionar a realização verdadeira, real, viva desse regime de classe que nunca se instaurou em Portugal. Só depois de estabelecido é que se pode perguntar se ele é bom ou mau, se é adaptável às necessidades da nossa vida colectiva ou não.» (Guimarães, 1927, p. 209)*

As causas apontadas para explicar esta situação são várias.

Para Eusébio Tamagnini (que viria a ser ministro da educação entre 1934 e 1936) *«O Estado decretou em 1895 um determinado regime de estudos, mas não cuidou de preparar a máquina; os professores foram abandonados a si mesmos, não se tratou de orientar e coordenar os seus esforços; os liceus não foram dotados do material didáctico necessário; os edificios em que se ensina são, com raríssimas excepções, uma vergonha sob o ponto de vista pedagógico.*

*Que admira pois que os resultados não sejam o que se podia e devia esperar? Pode, por tal motivo, dizer-se que a organização é defeituosa?» (1930, pp. 88-89).*

Sá Oliveira que foi um praticante entusiasta do regime de classe, como reitor do liceu Pedro Nunes (e que desempenhava, na altura em que escreve, funções de inspector do ensino secundário) enuncia as várias causas que *«têm sido apontadas como determinantes*

*da falta de realização do ensino de classe nos liceus ou da sua imperfeita realização» : falta de material didáctico, excessivo número de alunos, longuíssimas férias, abuso de feriados, insuficiente preparação dos alunos, regime de exames, etc. (Oliveira, 1928, p. 95). Mas para ele estas causas, apesar de verdadeiras, «são insuficientes para explicar os factos». As razões são mais profundas e resultam de a lei não garantir aquilo que ele considera serem os quatro elementos para tornar relaizável o regime de classe:*

*«Professores com competência especial requerida para o ensino das disciplinas a seu cargo e com a cultura geral correspondente, ao menos, a todo o ensino liceal; reitores e directores de classe que estabeleçam a conexão do ensino entre todas as classes e entre todas as disciplinas da mesma classe; classes ou turmas, quão possível homogéneas, constituídas pelos mesmo alunos, de ano para ano e dirigidas pelos mesmos professores nas mesmas disciplinas, ao menos durante cada ciclo; programas organizados em ordem à coordenação do ensino nas sucessivas classes e entre as diversas disciplinas de cada uma.» (Oliveira, 1928, pp. 95 - 96)*

"Concentração" das disciplinas, "sequencialidade" das classes, "homogeneidade" das turmas, "conexão" do ensino, "coordenação" dos professores... Aqui residiam, desde o início, as grandes dificuldades de execução do regime de classe. Por um lado o regime de classes exigia uma forte ligação entre os diferentes elementos que asseguravam o seu funcionamento, em particular, os professores, por outro, estes tendiam a separar-se e a autonomizar as suas funções.

Sintoma claro destas "resistências" dos professores aparecem frequentemente nos Relatórios dos reitores (ver parte II) e são testemunhadas por Sá Oliveira :

*«Eu já ouvi pôr esta questão em termos que me aparecem de aceitar: é indiscutível a superioridade do ensino de classe sobre o regime de disciplinas singulares; mas o regime de classe exige dos professores a voluntária renúncia a uma parte da sua liberdade de acção, obriga-os a manterem uns com os outros, uma estreita colaboração, a solidariedade do ensino; e há que averiguar se os professores portugueses, dadas as nossas tendências individualistas, serão capazes de realizar uma tal colaboração, uma tão perfeita solidariedade.» (1928, p.95)*

Igualmente, esta é uma das razões que o Relatório que precede o decreto-lei nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936, invoca para abolir o regime de classes: *«(...) a irrecusável verdade é que, por falta de espírito corporativo dos professores, pela sua heterogênea habilitação e pelo diverso grau de diligência, raras vezes terá sido praticada em Portugal a apregoada virtude coordenadora do regime de classe.»*

É para obstar a estas dificuldades que os principais defensores do regime de classes insistem na necessidade de reforçar as estruturas de coordenação do trabalho dos professores e a própria administração do estabelecimento de ensino.

Entre essas estruturas contam-se os directores e as reuniões de classe criados já pela reforma de Jaime Moniz (ver capítulo 3), mas que, como dizia Vasconcelos e Sá a este propósito, em 1913, *«apesar de o mecanismo simples do sistema de classe estar pronto, nunca foi posto a trabalhar»* (p. 5).

Riley da Mota (ainda como professor do liceu Antero de Quental, em Ponta Delgada, mas futuro director-geral do ensino liceal, nos anos 40) sublinhava este aspecto dizendo que *«(...) o regime de classes foi criado, mantido e aperfeiçoado em sociedades disciplinadas e instruídas, com hábitos de persistência e ordem, e em que cada um conhece as suas atribuições e procura modestamente progredir no desempenho delas. Entre nós - é uma triste realidade social bem conhecida - nada disto se passa. (...)»*

*Na generalidade dos casos, cada professor mantém ciosamente a sua independência dos colegas, limitando-se o director de classe a pouco mais do que exercer funções burocráticas e os conselhos de classe a limar e acertar notas, o que é julgado de sua importância, como sinal palpável, e escrito do bom funcionamento do ensino. (...)»*

*O que se dá dentro de cada classe observa-se de um modo análogo, e na maior parte dos casos, nos conselhos por secções de disciplina, cujo papel de organização importantíssimo na fixação das características, limites e meios educativos das matérias afins durante os sete anos de curso, tão mal compreendidos têm sido, transformando-se por vezes esses conselhos em simples pretextos para actas janotas e de todo o repouso. O conselho de directores de classe segue quase sempre o exemplo deletério dos restantes, sendo não raro acompanhado na falência geral dos agentes de ligação, pelos conselhos escolares e pelos reitores.»* (1926, p. 167)

Este diagnóstico que é corroborado por outros testemunhos publicados na imprensa pedagógica da época (Guimarães, 1927; Sá Oliveira, 1928; Comissão criada pela portaria de 13 de Agosto de 1928; Tamagnini, 1930 e 1936) está na origem de propostas

que vão no sentido de reforçar o poder dos reitores e dos directores de classe, e criar os serviços de inspecção (47):

Dois exemplos:

*«É indispensável repôr o reitor no lugar, que lhe compete de chefe do liceu, e cercá-lo de auxiliares da sua confiança, ou seja, principalmente, de directores de classe.»* (Oliveira, 1928, p. 98)

*«(...) organizem-se os quadros docentes e administrativos em bases científicas; institua-se um serviço de inspecção permanente; estabeleçam-se vencimento diferenciais de harmonia com a hierarquia dos postos.»* (Tamagnini, 1930, p. 99)

Os argumentos utilizados na defesa do regime de classes e da adopção de medidas que melhorem a sua execução encontraram acolhimento no Estatuto do Ensino Secundário aprovado pelo decreto nº 20 742 de 18 de Dezembro de 1931, da autoria de Cordeiro Ramos.

Apesar do Estatuto constituir essencialmente uma codificação da legislação sobre o ensino secundário, publicada pela Ditadura, ele reafirma inequivocamente o regime de classes:

*«Deve considerar-se assente a finalidade do ensino secundário - a cultura geral como preparação para a vida social, directamente ou como passo para o ensino superior, que à vida social, nas suas mais altas esferas, conduz também. Deve considerar-se assente que é o regime de classe o que melhor se presta à efectivação do ensino secundário.»* (Preâmbulo do decreto nº 20 742 de 18 de Dezembro de 1931)

Várias medidas são tomadas no sentido de tornar efectivo este regime, como por exemplo o reforço das atribuições do reitor, e das competências do conselho de classe na atribuição das classificações dos alunos. (Ver capítulo 3)

Em 1934 a Assembleia Nacional discute um projecto de lei sobre o plano de estudos do ensino secundário da autoria do deputado Marques de Carvalho em que se defende a manutenção *«do regime de classe, cíclico e correlato, mais perfeito evidentemente, no aspecto formativo, do que o anacrónico regime de disciplinas, tão sem*



*razão defendido ainda hoje.*» (Labor, nº 62, p. 423. Ver também Labor, nº 64, pp. 584-585 e Diário das Sessões de 29 de Março de 1934).

Em 1935, são aprovadas pela Assembleia Nacional as Bases da Reforma do Ensino Secundário (Lei nº 1904 de 21 de Maio) onde é defendido na base III que «*No curso dos liceus manter-se-á o regime de classes, cíclico e correlato (...)*».

Estas Bases foram apresentadas na sequência da tomada de posse como ministro da Instrução Pública de Eusébio Tamagnini (Outubro de 1934) que sempre fora um defensor público do regime de classes.

Tendo saído do ministério devido «às contingências políticas» (Tamagnini, 1936, p. 1) Tamagnini realiza várias conferências em Lisboa sobre a necessidade de reorganizar o ensino médio e técnico onde exprime a orientação que pretendeu dar ao seu ministério (48). Uma dessas conferências é sobre "Os liceus" e constitui uma defesa bem fundamentada do ponto de vista psico-pedagógico do regime de classes e da reforma de Jaime Moniz de 1895 que ele considera ter marcado «*com indiscutível brilho a orientação que era mister imprimir aos estudos secundários de cultural geral, e da qual todas as subsequentes [reformas] mais não foram do que adaptações pouco felizes.*» (Tamagnini, 1936, p.25)

Tamagnini (1936) responde de maneira sistemática às principais acusações que são feitas ao regime de classes : "fragmentação do ensino de cada disciplina por muitos anos" que leva ao esquecimento por parte dos alunos das matérias aprendidas nos primeiros anos; "carácter artificial da correlação das disciplinas imposta pelo regime de classes" que se demonstra pelo facto de os alunos quando se preparam para os exames o fazerem por disciplinas separadamente; "o regime de classes é fatigante para a atenção , prejudicial à memória e inimigo da associação de ideias"; "desajustamento entre o regime de classes e as leis do desenvolvimento somático e psíquico da criança"; etc.

A sua principal argumentação visa demonstrar que grande parte das acusações não dizem respeito ao regime em si, mas à incoerência das medidas que foram postas em prática para realizar, e ao mesmo tempo procura demonstrar a validade dos princípios em que assenta esse regime. Essa validade fundamenta-se essencialmente em dois pontos: na diferença que deve existir entre as "disciplinas científicas" (campos abstractos do conhecimento) e as "disciplinas dos currículos liceais" (unidades docentes articuladas a centros de interesses dos alunos); na diferença que existe entre "a organização lógica dos currículos" (que deriva das próprias disciplinas científicas) e a "organização

psicológica" (que procura ajustar a sequência dos estudos à ordem pela qual o espírito procura a solução dos problemas).

As propostas de Tamagnini vão no sentido de: valorizar que os programas e planos de estudos sejam organizados em "unidades docentes" construídas a partir de *«factos e problemas, extraídos dos campos de várias disciplinas científicas, em correspondência com a natureza objectiva e concreta do ambiente dos alunos»* (1936, p. 31); centrar a organização psicológica das matérias, no ensino secundário, não *«no universo do professor ou do cientista, mas no universo do próprio aluno»* (1936, p.53).

Segundo Tamagnini, e de acordo com estes princípios, o regime de classe baseia-se na teoria pedagógica da "concentração dos estudos" e opõe-se abertamente ao *«materialismo didáctico que durante tanto tempo tem dominado nas classes inferiores e médias das escolas secundárias»* (1936, p. 54).

Portanto, para o ex-ministro os problemas do ensino liceal não estão numa falsa polémica entre o regime de classe e o regime de disciplinas, mas na errada elaboração do plano de estudos que tem sido utilizada e na falta de condições que têm sido dadas para pôr em prática este regime de estudos.

Tamagnini (1936) destaca três exemplos de faltas de condições:

O primeiro, consiste na *«ausência de correlação do trabalho dos professores dentro de cada classe, e na falta de continuidade dos seus esforços docentes através de classes sucessivas»* (p. 41), o que o leva a defender o aumento do número de reuniões de classe e a melhorar a sua qualidade, e a combater os "programas taxativos", "proliços e minuciosos em extremo" que *«não oferecem oportunidade para a concepção de planos de lições tecnicamente bem estudados, equilibrados, harmónicos e correlatos que permitam a conveniente educação do espírito do aluno»* (p. 42).

O segundo exemplo refere-se ao facto de *«as aulas não constituírem o ambiente de trabalho dos alunos, onde a curiosidade e o interesse lhes estejam permanentemente a ser estimulados com o estudo, investigação e resolução de problemas que satisfaçam a sua imaginação; são pelo contrário severos tribunais onde a sua inocência está permanentemente condenada a pagar as culpas duma criminosa organização escolar e os defeitos dos métodos didácticos correlativos.»* (p. 45).

O terceiro exemplo: *«Na escola falta o espírito de disciplina e de autoridade. Se os reitores quisessem dizer a verdade inteira, diriam que a sua autoridade não é acatada, que cada professor dentro da sua disciplina reclama o absoluto domínio, enjeitando quaisquer directrizes que dessem ao ensino carácter orgânico. E desde que assim*

*acontece não há regime de classes; não há regime de classes enquanto não houver nela espírito e alguma coisa de corporativo.»* (p. 32).

Só que, para Tamagnini (1936), esta realidade (que constitui uma acusação frequente ao regime de classe), não deve levar a propôr a sua substituição por "outro regime tecnicamente inferior" como seria o de disciplinas. E à pergunta que formula a este propósito: *«[Então] o que é que se impõe?»*, ele responde:

*«O que se impõe é a realização das condições indispensáveis a um bom ambiente escolar. Restituir aos reitores a sua autoridade como chefes responsáveis pela eficiência da escola; restabelecer a disciplina e criar o espírito de corpo por meio de medidas convenientes, tanto no que se refere à formação do pessoal docente, como no que diz respeito à fiscalização e orientação do ensino.»* (p.33).

Não era esta a ideia de Carneiro Pacheco, seu substituto no Ministério da Instrução. Enquanto Tamagnini orientava a sua acção por princípios retirados à psicologia e pedagogia e defende uma "teoria curricular" própria, tudo isto misturado com profissão de fé ao regime saído do golpe de 28 de Maio de 1926, e à "educação nacionalista" (ver conferências I e III, in Tamagnini 1936), o seu sucessor foi muito mais político e pragmático.

Logo em 14 de Outubro de 1936 é aprovado o decreto-lei nº 27 084, em cujo relatório se pode ler: *«Assim se substitui a um pretensu regime de classes, que parte da abstracção de professores e alunos ideais e leva a soluções geométricas e arbitrárias, por um ensino por disciplinas, coordenado, assente nas realidades tangíveis da psicologia aplicada e conduzindo a resoluções humanas e justas.»*

Não deixa de parecer existir uma certa incoerência no facto de ser exactamente no momento em que a política do Estado Novo mais reforça a função ideológica do sistema escolar, com Carneiro Pacheco, que se tenha acabado com uma organização pedagógica do ensino liceal (o regime de classes) cujos defensores sempre reivindicaram como sendo a mais adequada para desenvolver a educação integral, na melhor tradição da educação humanista, na linha de continuidade das regras dos colégios jesuítas que faziam da escola um meio moral.

Uma das explicações para esta decisão podia estar relacionada, como defende Rómulo de Carvalho (1984), com uma política de simplificação curricular, que Carneiro Pacheco também desenvolveria no ensino primário, e que no ensino liceal acaba com a

distinção entre "curso geral" e curso "complementar" e com a divisão entre "letras" e "ciências", com a simplificação dos exames, e com a distinção entre "disciplinas" e "sessões", etc. (Ver relatório incluído no decreto-lei nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936).

Embora pareça correcto este raciocínio, atendendo aos princípios subjacentes à política educativa do Estado Novo neste período (ver capítulo 5) ele deve ser contextualizado tendo em atenção dois factos importantes que o estudo da organização pedagógica dos liceus neste período põe em evidência:

- a criação da Mocidade Portuguesa (cujo Regulamento foi aprovado pelo decreto de 4 de Dezembro de 1936) permite desviar para esta organização muitos dos propósitos educativos (no domínio da inculcação ideológica e da formação integral da juventude) que eram globalmente atribuídos, até aí, aos liceus no seu conjunto;

- as alterações propostas no decreto, quanto ao regime de estudos, não põem em causa os princípios formativos e organizativos do regime de classes e destinam-se mais a responder a um movimento de opinião (nomeadamente junto de determinados grupos de professores) que desde há muito reivindicavam o fim deste regime de ensino.

Quanto ao primeiro aspecto (que será desenvolvido no capítulo 5, a partir dos dados recolhidos nos relatórios dos reitores) basta dizer que o próprio decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936 é explícito quanto ao papel que cabe a essa organização no quadro da formação integral dos alunos que o regime de classes sempre procurara salvaguardar.

Sem retirar ao liceu a função (tradicionalmente atribuída) de contribuir para «o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos Portugueses, nos termos da Constituição e para aquisição de uma cultura geral útil para a vida» (artº 1) é à organização nacional Mocidade Portuguesa que irá caber um papel decisivo, «em cooperação com os estabelecimentos oficiais e particulares do ensino liceal, no que respeita ao desenvolvimento da capacidade física, à formação do carácter e à devoção à Pátria, no sentimento de ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar.» (artº 3). Por isso se ordena que a conjugação das actividades promovidas pelo liceu e pela Mocidade Portuguesa «será obrigatória para professores e alunos» (§ único do artº 3).

Quanto ao segundo aspecto atrás referido, é importante recordar que poucos dias depois de Carneiro Pacheco tomar posse foi organizada uma manifestação de «cerca de 200 professores dos liceus de Lisboa e da província» (Labor nº 70, Fevereiro 1936, p. 412) que lhe foram apresentar cumprimentos. No discurso que Alves de Oliveira, professor

do liceu Passos Manuel, fez em representação dos professores presentes, além de elogiar a obra notável realizada *«pelo alto pensamento e esforço dos homens do 28 de Maio»* e de enumerar as principais queixas dos professores em relação às condições do ensino, afirma: *«Andam os reformadores há mais de trinta anos a corrigir os defeitos do remendado regime de classes, sem que até hoje tenha aparecido um homem que organize um regime de estudos exequível e eficiente.»* (Labor nº 70, Fevereiro 1936, p. 412)

A resposta que foi dada ao "desafio" lançado por Alves de Oliveira limitou-se no essencial a atender aos movimentos que surgiram, mal foi aprovada a reforma de Jaime Moniz (ver atrás) de facilitar a realização de exames por disciplinas que era sempre a principal pedra de toque da contestação a esse regime.

Assim, a "experiência pedagógica" (como era designada no decreto) deste ensino por disciplinas acabou por manter no essencial a estrutura organizativa e administrativa que vigorava nos liceus, nomeadamente, no que se refere: *«arrumação das disciplinas pelos diversos anos de cada ciclo, segundo as suas afinidades e na sequência que melhor se ajuste à acção formativa do ensino»*; manutenção de estruturas de coordenação (os directores de classe eram substituídos por directores de ciclo); criação de turmas tendo em conta "as afinidades dos alunos"; etc.

As novidades (quanto ao "regime" de estudos) residem na possibilidade de o aluno interno poder matricular-se por disciplinas em cada ano, embora *«não possa matricular-se em novo ciclo sem prévia aprovação em todas disciplinas do ciclo anterior»* (artº 38).

No fundo, o decreto de 1936 não pretendia pôr em causa a estrutura e organização do liceu que se foram constituindo ao longo dos últimos 40 anos (49): *«Ninguém discute que os trabalhos escolares devem ser distribuídos em seriação lógica pelos anos destinados ao curso liceal e que, dentro de cada agrupamento, os professores devem ensinar em coordenação pedagógica, para maior rendimento da tarefa comum, que é a formação espiritual do aluno através da correlação dos conhecimentos.»* (decreto-lei nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936)

O seu principal objectivo, neste domínio, era só resolver aquilo que o legislador considerava serem "injustiças" sobre os alunos e que consistia no mecanismo que obrigava a que ele repetisse a frequência de todas as disciplinas de um ano, pelo facto de não haver obtido aproveitamento em duas delas, ou conceder aproveitamento gracioso ao aluno, em uma disciplina, apesar de ele não ter tido aproveitamento.

Como diz Gomes Ferreira (professor do liceu de Beja) quando em 1952 ainda

se debate sobre qual o regime preferível (classes ou disciplinas) para a realidade portuguesa: «(...) *nem durante a vigência da reforma de 1936 se fez ensino de disciplinas, nem durante os anos em que já vigorou a de 1947, ensino de classe*» (Labor, nº 119, Fevereiro 1952, p. 415). E dá alguns exemplos, do primeiro caso: «*enquanto vigorou a reforma de 1936, sempre se realizaram conselhos de coordenação, sempre o ensino se fez tendo em conta a relação das diversas disciplinas, as possibilidades dos alunos e até a conveniência de o aluno não ficar com uma cadeira atrasada (...). E até se agruparam, no mais genuíno espírito de classe, certas matérias como o Português-Latim, Ciências Físico-Naturais (...)*» (Labor, nº 119, Fevereiro 1952, pp. 415-416)

Além disso, as medidas que permitiam ao aluno matricular-se em disciplinas de diferentes anos provocaram o caos na organização das turmas, dos horários e dos exames no liceu (ver capítulo 6) e criaram dificuldades de gestão, principalmente nos liceus de maiores dimensões, que estão na origem de frequentes queixas por parte de reitores e professores.

Não admira, portanto, que a reforma introduzida pelo decreto nº 36 507 de 17 de Setembro de 1947 face «*aos numerosos e fundamentados reparos ao actual regime*» tenha introduzido nova alteração à organização pedagógica do liceu. Trata-se de uma reforma profunda que irá durar no essencial até 1973 / 1974 e que no seu Preâmbulo se afirma como eminentemente nacional, "*feita para portugueses*", ajustada "*com a nossa índole, as nossas tradições e a nossa vida própria*", inspirando-se mais no "*exame e observação dos resultados das experiências que nós próprios temos feito*", do que "*no estudo e conhecimento do que que têm feito as outras nações*".

Embora a análise das disposições previstas nesta reforma, sobre a organização pedagógica do liceu e sua administração, seja realizada com mais desenvolvimento, no seguimento deste trabalho, importa referir aqui que ela acaba por repôr o regime de classes para o curso geral (1º e 2º ciclo), mantendo o regime de disciplinas para o curso complementar (3º ciclo).

A reforma de 1947 procura estabelecer um compromisso entre as preocupações "humanistas" subjacentes ao regime de classes, reservando-o para o curso geral (cinco primeiros anos), e as preocupações mais "utilitárias" subjacentes ao regime de disciplina, adoptando-o no curso complementar, vocacionado para funcionar como "preparatório" para o acesso à universidade:

*«No curso geral o regime de ensino, como foi dito, não pode deixar de ser o de classe, isto é o de coordenação das várias disciplinas para a aquisição de cultura geral e dos meios de preparação para a vida, seja qual for o género de actividade a que os alunos se destinem. O intuito formativo deste curso não se encontra em escala inferior ao intuito de ministrar conhecimentos. (...)*

*No 3º ciclo, obtido já o grau conveniente de cultura geral, não sucede o mesmo. Os alunos preparam-se agora para determinados estudos maiores e é aos preliminares desses estudos que devem principalmente dedicar-se. O objectivo principal não é já o de um certo grau de formação. (...) O estudo será portanto, por disciplinas, cada uma das quais com o seu valor próprio.»* (Preâmbulo ao decreto-lei 36 507 de 17 de setembro de 1947).

Mas esta aparente concessão ao regime de disciplinas, não impede que a reforma reforce, ao nível formal-legal, as características essenciais do regime de classes tão insistentemente sublinhadas pelos seus defensores (ver mais atrás): o Estatuto do Ensino Liceal de 1947 (decreto nº 36 508 da mesma data), com os seus 573 artigos, cria a inspecção do ensino liceal, reforça o poder do reitor e dos directores de ciclo, centraliza a formação dos professores e regulamenta em minúcia todos os actos que fazem o quotidiano da vida liceal.

Pode dizer-se, por isso, que a legislação de 1947 cristaliza, do ponto de vista jurídico, a passagem de uma organização pedagógica para uma organização administrativa que constitui um dos traços fortes da evolução do liceu desde a sua criação em 1836, e em particular a partir de 1895, com a reforma de Jaime Moniz.

### **3.3. A prática do ensino em classe: homogeneizar os alunos e as disciplinas**

A introdução do regime de classes no ensino liceal suscita problemas de gestão do ensino na sala de aula semelhantes aos que foram sentidos na adopção do ensino simultâneo na escola primária (ver capítulo 1). Mas agora esses problemas são agravados, não só por ser necessário realizar a homogeneização de alunos diferentes, com dificuldades diferentes de disciplina para disciplina, mas também de realizar essa homogeneização no ensino das várias disciplinas simultâneas.

O problema é, portanto, o de ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos e o de ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no mesmo ano.

A resolução destes problemas exige «uma organização docente perfeita e equilibrada» o que leva a uma regulamentação precisa dos comportamentos dos professores na sala de aula.

Exemplos dessa regulamentação podem ser retirados da portaria nº 230 de 21 de Setembro de 1921 (50) onde são formuladas detalhadas "*Instruções para o ensino em classe*" que os professores deveriam aplicar sob o controlo de "directores de divisão" ou de "turmas" (equivalentes na altura aos directores de classe - ver capítulo 3).

Estas instruções desdobram-se por diferentes áreas do trabalho docente na sala de aula, com particular incidência na técnica do interrogatório, nos processos para despistar e obviar à existência de "retardatários" na classe, na maneira de lidar com os alunos "que trazem a atenção quase persistentemente desviada", e nos processos de avaliação.

Para ilustrar a representação que o legislador tinha do ensino de classe e os condicionamentos legais a que a acção do professor ficava sujeita, neste domínio, basta dar os seguintes exemplos:

«2ª A forma de ensino, em todas as disciplinas, terá por principal objectivo captivar a atenção da colectividade, o que o professor comprovará repetidamente pelo interrogatório acerca do assunto acabado de expôr. A pergunta deve ser enunciada antes de designado o aluno que deve dar a resposta. Esse interrogatório deverá, contudo, fazer-se, quanto possível rápido, sendo os erros de compreensão ou deficiências de exposição prontamente corrigidos por outros alunos, sempre de modo a que a classe não possa descansar a atenção, seja pela insistência das perguntas feitas a determinado aluno, ou pela exposição demorada do professor em qualquer ponto da lição. Para evitar tal inconveniente a lição deverá ser preparada previamente, de modo a que se fraccione em pequenos lances, que possam ser assimilados pelos discípulos em curta audição. Ao findar-se cada um desses períodos, seguir-se-á um verdadeiro tiroteio de palavra, rápido, incessante, que não deixe repousar um instante a atenção dos alunos, obrigando-os a conservar sempre preso o raciocínio à matéria da lição. Este processo constituirá a forma geral do ensino ministrado nos liceus, principalmente da 1ª à 4ª classe. Desde a 5ª classe é que poderá ser começada a adoptar na resposta a forma expositiva, sem prejuízo, contudo, do método geral de ensino que fica recomendado.



*3ª No interrogatório descrito o professor será sempre o mais breve possível. O seu fim não será o de falar, mas sim o de fazer falar, para o que dialogará, discutirá com o fito de desenvolver o raciocínio de seus discípulos, mas sem se demorar muito com cada um, para que os outros não venham a desinteressar-se do assunto. Não compreende o seu dever o professor que lecciona de mais e inquire de menos, ou interroga muito e nada lecciona. (...)*» ( Portaria 230, de 21 de Setembro de 1914, artº 1, 1ª e 2ª).

A importância que a pergunta tem na encenação da classe (51) (para lá da sua função didáctica e de controlo da aprendizagem) aparece nestas instruções de maneira evidente e vai constituir um tema persistente na legislação e na literatura sobre a didáctica.

Os decretos 3091 de 17 de Abril de 1917 e 4650 de 14 de Julho de 1918 inserem de novo instruções detalhadas a este respeito, ainda que mais numa perspectiva didáctica de elucidação daquilo que se convencionou chamar de "método interrogativo":

*«A forma de ensino por meio de interrogação e resposta dirige-se de preferência à actividade mental reprodutiva, e consagra-se à averiguação da firmeza e exactidão de conhecimentos adquiridos pelos alunos e também a complementar estes conhecimentos ou a ligar-lhes novas noções. No primeiro caso tem relação, antes de tudo, com a memória; no segundo, antes de tudo com o entendimento; em ambos se estabelece utilíssimo comércio de ideias. É pois indeclinável e frequentíssima prática em todas as classes e fica expressamente preceituada.*

*A interrogação será bem ordenada, sem carácter sugestivo ou alternativo, feita dentro do círculo da instrução secundária e dos conhecimentos dos alunos, ligada com representações ou ideias já obtidas pelo estudo, concisa e clara, com objecto bem determinado, e calculada para toda a classe, à qual se endereçará imediatamente antes do chamamento de qualquer nome para a resposta. (...)*» ( artº 126 do decreto 3091, repetido no artigo 125 do decreto 4650).

Apesar destas instruções que iam no sentido de, através do jogo de pergunta colectiva e respostas individuais, conseguir praticar um ensino simultâneo de classe que prendesse a atenção dos alunos e nivelasse as suas aprendizagens, a realidade de muitas aulas dos liceus não correspondiam aos desígnios dos legisladores, como testemunha uma feliz caricatura escrita por Sá Oliveira (na altura, 1928, professor do liceu Pedro Nunes e inspector do ensino secundário) num artigo intitulado "Ensino de classe":

*«Tocou a sineta. Os rapazes ocuparam na sala os seus lugares e sentou-se defronte deles o professor: folheia a caderneta lentamente, designa o que há-de dar a sua lição, respondendo ao respectivo interrogatório; depois explica a lição seguinte, interrogando outro aluno, que, por vezes já a estudou; os outros ouvem com certa compostura que denota atenção, e disso assegura o professor com fazer perguntas destacadas a um ou a outro; e... é finda a aula, porque deu a hora.*

*Ora, isto não é uma aula: é um espectáculo, em que o professor faz sua representação, coadjuvado pelo "compère", que é o aluno chamado ou o moço de giz, tendo por espectadores os demais alunos, que poderão prestar toda a atenção, mas que não se aplicam, não trabalham, e por isso não aprendem, ficando sem nada saber, se em casa não lhes fôr dado um explicador, ou "orelhador", no dizer pitoresco dos brasileiros.*

*O quadro estará excessivamente exagerado, mas representa o limite de uma variável, que é o modo de ensinar, infelizmente, ainda muito generalizado. (...)* (Labor, nº12, Março de 1928, p. 103).

Sá Oliveira procura em seguida demonstrar que o ensino de classe (que ele defende) é compatível com a utilização de métodos activos:

*«A sala de aula, pelo menos, nas cinco primeiras classes liceais, deve ser uma sala de trabalho, uma sala de estudo em comum: o ensino não pode ser individual, ou à laia de conferência, quando tem de ser dado a uma classe, ainda não preparada para longa atenção. Os alunos devem ser chamados todos, simultâneamente, à lição cujo estudo repetiram em casa; a explicação da matéria nova deve ser feita com a colaboração efectiva de todos os alunos.*

*Balbúrdia, confusão indisciplina, é a objecção que logo ocorre. Enganam-se os meus colegas que assim objectam; nem a disciplina consiste na passividade, nem há lugar a indisciplina quando o professor faz, a toda a classe, uma pergunta ou lhe propõe uma dificuldade, designando, de seguida, mas depois de verificar que todos se preparam para a resposta, o aluno que deva dá-la, ou até deixando que alguns a dêem espontaneamente, quando nota que poucos conseguirão fazê-lo.»* (Labor, nº12, Março de 1928, p. 103).

Sá Oliveira exemplifica em seguida, algumas situações em diferentes disciplinas em que a tática (e a técnica) de uma interrogação sistemática pode, no seu entender, tornar activa as aulas e remata:

*«Não falo de um método de ensino que eu não procure praticar, nem tenha visto praticado por outros, sem haver saído do meu país. Não falo de um método de ensino que eu não veja preconizado em bons livros de Metodologia, por muito reduzidas que sejam as minhas leituras de pedagogia.*

*Falo de um método de ensinar que vem preconizado nas nossas leis de ensino secundário desde 1895 [reforma de Jaime Moniz]: "Cumpre sempre advertir que a aula é o lugar, por excelência, dos estudos, e que as praxes que não interpretam convenientemente esta regra, se evidenciam prejudiciais em muitas maneiras."*

*Se estas e outras sábias regras, ditadas pelo legislador de 1895, houvessem sido bem meditadas e escrupulosamente cumpridas, outro fora o estado actual do nosso ensino secundário, e bem maior o prestígio da classe que o pratica.»* (Labor, nº12, Março de 1928, p. 105).

Todavia as objecções dos professores eram persistentes e Sá Oliveira em 1933, já como reitor do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) vê-se na necessidade de consagrar um "Conselho geral" do liceu à discussão deste momentoso problema, de cuja resolução depende a eficácia do "ensino colectivo":

*«Como conciliar o modo activo de ensinar, que exige colaboração ampla dos alunos, com a disciplina escolar, que exige ordem no trabalho. Convém que os alunos se ofereçam para responder? Como, no caso afirmativo?»*

A acta desta reunião que vem transcrita no Boletim do Liceu Normal Pedro Nunes, nº 4, ano II, 1933, dá conta de uma diversidade de processos que os professores mais experientes procuravam pôr em prática para resolver esta questão. Como já tive a oportunidade de frisar várias vezes, o problema subjacente à pergunta apresentada pelo reitor do liceu Pedro Nunes é estrutural, e deve-se à própria natureza de um modo de organização pedagógica que procura conciliar a necessidade do ensino individual, com uma situação de ensino colectivo, segundo o modelo de "ensinar a muitos como se fossem um só".

As conclusões que foram extraídas dessa discussão são concludentes quanto à importância que (à semelhança do que se passava na legislação de 1914) é reconhecida ao ritual da pergunta na encenação do ensino de classe:

*«Conclusões sobre a conciliação do modo activo com a disciplina escolar.*

## *I*

*Convém conceder aos alunos a faculdade de se oferecerem para responder.*

## *II*

*O sinal de oferecimento será previamente convencionado entre os professores e os alunos e compete aqueles, tendo em vista as condições de instalação, de classe, de idade e de temperamento destes, determiná-lo para cada uma das turmas no primeiro momento que julgar apropriado e modificá-lo se as circunstâncias lho aconselharem.*

## *III*

*Deverá ter-se em conta a norma já estabelecida em anteriores conselhos: - a pergunta é feita à classe e, após ela, se designa o aluno que há-de responder. - Procurar-se-á, por isso, levar os alunos ao conhecimento de que apenas se consente, entre a pergunta e a resposta, o sinal de oferecimento.*

## *IV*

*Da anterior conclusão se tira esta outra: deverá impedir-se que o sinal de oferecimento seja imediatamente seguido de súbita exclamação da resposta, sem prévio consentimento. Em tal caso convirá não aceitar essa resposta para que ela não seja o início de um hábito que, generalizando-se, provocaria uma catadupa de respostas simultâneas e absolutamente indistinguíveis.*

*Quando o sinal de oferecimento convencionado se estiver usando, por tal forma que ocasione perturbação de qualquer espécie, convirá limitar-se ou mesmo retirar-se essa faculdade aqueles que dela não tenham sabido fazer uso, - devendo-se depois concedê-la de novo, gradualmente, até ajustar ao modo correcto.»* (Buletim do Liceu Normal Pedro Nunes, p. 174-175) (52).

Mas se o processo de interrogação dos alunos como estratégia para despertar a sua atenção e desenvolver "métodos activos" são reveladores dos condicionalismos estruturais que o ensino em classe impõe à relação educativa, não era essa a única dificuldade que era preciso vencer.

Outra dificuldade (e também esta já surgida a propósito da implantação das escola primária graduada, ver capítulo 1) diz respeito ao modo de gerir a diversidade dos alunos que constituem a classe e que são obrigados a receber um ensino simultâneo.

A portaria nº 230 de 21 de Setembro de 1914 (a que já fiz referência) pronuncia-se também sobre os comportamentos que o professor deve adoptar neste domínio:

*«8ª. Deve o professor diligenciar que a classe progrida compacta e homogénea no ensino, sem deixar após si retardatários. Logo que um destes seja notado, o professor procurará investigar qual a natureza da deficiência que domina esse aluno, para que possa ser utilmente aplicado o processo com que devia ser combatida. Não será permitida nota inferior a suficiente, sem que o professor precedentemente tenha informado por escrito o director de divisão da falta de aproveitamento do aluno, não em termos indefinidos e vagos, mas com especificação da causa suposta, ou seja falta de atenção e aplicação, má compreensão, ou falta de preparação. (...)*

*9ª. Para que as informações referidas sejam completas, o professor conferenciará também com os colegas da classe, procurando, na opinião que tiverem do discípulo, completar o seu próprio conceito, e, no auxílio que lhe vierem a prestar, suprir igualmente as deficiências do aluno. Na moderna orientação do ensino os simples esforços isolados são deficientes; é somente com o acordo dedicado de todos os professores da classe, unidos com a direcção no mesmo pensamento educativo, que os bons resultados se hão-de colher.*

*10ª. Sempre que o professor reconhecer que aumenta o número de retardatários no ensino, deverá imediatamente moderar a velocidade deste e recuar até no caminho percorrido. O avanço na instrução será regulado, não pelos mais lestos, que constituem geralmente a minoria, mas pela capacidade média da maioria da classe, a fim de evitar que vá aumentando o número dos mal classificados, que antes se procurará reduzir. Para tal fim, não será sobre os melhores, mas sobre os menos inteligentes, os mais distraídos e os mais fracos que convergirão os maiores esforços do professor, de modo a compeli-los incessantemente ao trabalho. Sobre esta classe de alunos é que devem frequentemente incidir as perguntas, de modo a produzir-lhes incessantes vibrações no espírito, sem deixar, contudo, esquecidos os mais distintos.» (artº 1)*

Esta longa citação justifica-se na medida em que, além de ser um documento normativo sobre a conduta que os professores devem ter para realizar o ensino de classe, ele consegue encerrar toda a variedade de estereótipos e mitos regeneradores que ainda hoje alimentam a "ilusão pedagógica" dos que, nas escolas ou na administração, se propõem reabilitar esta modalidade de organização pedagógica: a "equipa pedagógica", a "avaliação formativa", a "pedagogia de compensação", a "discriminação positiva", "a pedagogia diferenciada", etc. (Ver Introdução).

Na verdade, e em Portugal, este texto é um "documento fundador" de uma retórica que o discurso legislativo e o discurso pedagógico não mais vão abandonar, mesmo em conjunturas em que a função selectiva do liceu torna mais evidente a incoerência entre o discurso e a prática (53).

A prática do ensino de classes, como vimos em variadas ocasiões, fica distante dos propósitos do legislador. As elevadas percentagens de reprovações e o testemunho de vários professores mostram que as classes estavam longe de "progredir de maneira compacta e homogénea" como o próprio sistema pressupunha e exigia.

Um desses testemunhos é-nos dado pelo professor do liceu de Aveiro, Alberto de Oliveira que em 1929, escreve:

*«Estamos no início do ano escolar. (...) O liceu começa a exercer a sua função essencial: a instrução. Os métodos de ensino são os melhores do mundo, o corpo docente óptimo, o material didáctico completo e as instalações obedecem a todos os preceitos da higiene escolar.*

*Vai-se fazer o ensino de classe, estabelecendo correlação entre as diversas*

*disciplinas, o mais intimamente que os programas permitem; finalmente, quer-se produzir obra útil, não venham os pedagogos do nosso país dizer que nunca no ensino secundário se compreendeu o espírito da reforma de Jaime Moniz.*

*E o que acontece?*

*O professor conclui, poucos dias depois do começo do ano escolar, que na classe há alunos que satisfazem cabalmente, outros que aproveitam alguma coisa e outros que não aproveitam coisa nenhuma. Os primeiros são os bons alunos, os segundos constituem a média da classe e os últimos são os preguiçosos, os burros, os intrujões, etc.*

*E como o programa manda que no fim do ano escolar estes alunos saibam tal dose de ciências, tal dose de matemática, etc. o ensino começa a fazer-se para a média da classe.*

*Os que estão acima desta média, os excelentemente dotados, aborrecem-se com a marcha ronceira do ensino, obrigados a suportar numa imobilidade forçada explicações de que não sentem necessidade. É claro que o zêlo inicial destes alunos transforma-se mais tarde ou mais cedo, na mais absoluta indiferença e assim se explica em parte o facto de um bom aluno nas primeiras classes liceais se tronar nas classes mais adiantadas um aluno vulgar.*

*Na média da classe ainda se encontram alunos particularmente dotados para determinadas disciplinas, em prejuízo doutras para as quais dizem não sentem vocação. Mas como os regulamentos permitem que eles não satisfaçam numa disciplina e a benevolência dos professores eleva esta concessão a duas ou três, lá conseguem no fim do ano escolar a nota que os transporta para a classe seguinte.*

*E a última parte da classe, aquela que se encontra abaixo da média ? Vai constituir o que se pode chamar o fundo do liceu, chegando a atingir 20 a 30% da população escolar. São os repetentes, os cábulas, os indisciplinados, vegetando nas classes à espera de uma força redentora que os salve do martírio das aulas, para ingressar em qualquer profissão onde não podem, em geral ser melhores do que no liceu.*

*É este o resultado do nosso sistema de classes rígidas, impondo esforços iguais a espíritos desiguais. É este o resultado de não haver no nosso país escolas especiais para alunos bem dotados e para anormais. E, fundamentalmente, é este o resultado de a psicologia infantil ser entre nós uma ciência em que pouca gente acredita.» (Labor, nº18, ano IV, Março de 1929, pp. 85-86).*

Apesar dos preconceitos contra o ensino em classe, e a visão psicologizante do insucesso dos alunos, Alberto Oliveira mostra bem a dificuldade que os professores manifestam, continuamente, em gerirem a heterogeneidade dos alunos no quadro das regras impostas por esta modalidade de organização pedagógica (54).

Uma das maneiras de reduzir essa heterogeneidade consistia em reforçar os mecanismos de selecção, nomeadamente à entrada do ensino liceal.

Na década de 30, no quadro de um conjunto de medidas destinadas a reduzir drasticamente a frequência dos liceus públicos (ver mais adiante Parte II), é restabelecido o exame de admissão ao liceu. Uma das razões invocadas é exactamente o facto de *«enquanto, efectivamente, se permitir que no ensino secundário ingressem alunos que não sejam convenientemente seleccionados e que por isso reagem pelas mais desconhecidas maneiras à acção professoral, torna-se quase inteiramente impossível o ensino colectivo (...)»* (Decreto-lei nº 25 461 de 5 de Junho de 1935).

Mas há quem proponha na mesma época soluções diferentes, que passam não só por uma reformulação dos planos de estudo, mas também por outras formas de gestão da classe, em particular no 1º ciclo dos liceus.

É o caso da "Comissão encarregada de estudar um novo tipo de liceu", nomeada por uma portaria de 8 de Novembro de 1932, e presidida por José Joaquim de Oliveira Guimarães (director do Boletim Oficial do Ministério da Instrução) que depois de pôr em evidência as elevadas percentagens de reprovações e de abandonos, em particular no curso geral dos liceus (de 3 654 alunos matriculados na 1ª classe dos liceus, em 1926/27, só 1249 concluíram a 5ª classe, 5 anos depois, ou seja 34 %) propõe que "o novo tipo de liceu" tenha "programas concêntricos" e que a "acção magistral nas classes, em particular no 1º ciclo" seja alterada: *«Na generalidade dos casos [a acção do professor] deverá exercer-se, singular e sucessivamente, sobre os diferentes grupos em que se divide a classe, de conformidade com a tarefa que cada um for incumbido. (...) A acção magistral utiliza-se só quando haja necessidade de estimular a realização de trabalho colectivo.»* (Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Fascículo I, 1934, p. 105).

Apesar desta proposta inovadora, que procurava uma alternativa à rigidez organizativa da classe pela introdução do "trabalho de grupo" (prática que teria de esperar pelo início dos anos 70 para surgir de maneira mais frequente em algumas escolas, em particular do "ciclo preparatório"), a posição adoptada foi de sentido contrário, como vimos, e em vez de encontrar soluções para gerir a heterogeneidade dos alunos, reforçaram-se os mecanismos de homogeneização.



Mas além da heterogeneidade no interior de uma mesma disciplina existia (como já assinalara Alberto Oliveira, 1929) a heterogeneidade do rendimento do mesmo aluno nas diferentes disciplinas que tinha de frequentar em cada classe. Esta heterogeneidade reflectia-se no rendimento global dos alunos pois a falta de aproveitamento a uma disciplina impedia a transição de classe.

Como vimos, esta dificuldade levou a extinguir entre 1936 e 1947 o regime de classes, possibilitando a passagem por disciplinas. Todavia os defensores do regime de classes consideravam que essa dificuldade teria de ser resolvida no quadro de uma íntima correlação entre as disciplinas de uma mesma classe, uma concentração de professores na mesma classe e uma coordenação constante do trabalho docente: era esta a essência da organização pedagógica que era proposta na reforma de Jaime Moniz (1895) e que, por exemplo, a Comissão de Reforma Orçamental (criada pela portaria de 21 de Maio de 1928) defendia no seu relatório final, num capítulo intitulado *"Estabelecimento das normas a que deve obedecer a organização dos serviços docentes de forma a tornar mais eficiente o regime do ensino por classes"*:

*«Um dos grandes erros cometidos na execução do regime de classe em Portugal, está precisamente em se ter consentido, em muitos liceus, para o ensino das diferentes disciplinas nas primeiras classes, a intervenção de tantos professores distintos quantas as disciplinas.*

*Baseada nestes princípios, esta comissão propõe que no curso geral, e muito particularmente durante o primeiro ciclo, se faça a concentração do ensino das várias disciplinas nas mãos de poucos professores, e que se adoptem as normas indispensáveis para garantir a continuidade da sua acção sobre os alunos durante o maior número possível de anos seguidos.*

*Como naturalmente, em muitos casos os professores não podem, pela força das circunstâncias, acompanhar os seus discípulos durante todo o curso liceal, é indispensável providenciar no sentido de os professores organizarem os planos das lições realizadas, onde se indique claramente e com indispensável desenvolvimento:*

- 1) a parte do programa executada em cada lição;*
- 2) o objectivo que se tinha em vista realizar;*
- 3) o método seguido e o material didáctico utilizado;*
- 4) os resultados obtidos.*

*Escusado será dizer que por lição se deve entender um ou mais tempos de aula consumidos no desenvolvimento de cada um dos pontos fundamentais do programa.*

*Elaborados estes planos e arquivados convenientemente na Secretaria do Liceu fácil será a cada professor, em qualquer altura do ano, apreciar o estado de preparação em que se devem encontrar os alunos de cujo ensino for encarregado.»* ("Arquivo Pedagógico", nº1, vol. III, Março de 1929, pp. 97 e 98. O relatório foi publicado igualmente no "Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública", nº 1 e 2, 1929, pp. 45 a 88).

Apesar destas recomendações da Comissão não terem sido integralmente cumpridas, nomeadamente no que se refere à elaboração e arquivo da planificação das aulas pelos professores, elas vão inspirar a legislação produzida no início da década de 30 por Cordeiro Ramos, com o reforço dos mecanismos de controlo e fiscalização dos professores pelos directores de classe e pelos reitores, incluindo a utilização do "livro de ponto" e "caderno diário" (ver capítulo seguinte).

Esta orientação vai manter-se no Estatuto de 1947, embora a prática da gestão da classe vá evoluindo (ainda que marginalmente) nos liceus, como se pode ver em alguns dos relatórios elaborados pelos reitores (ver parte II).

#### **4. SÍNTESE FINAL SOBRE A EVOLUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO LICEU**

- A organização pedagógica do liceu é condicionada por três inovações profundas que marcaram a evolução entre os primitivos colégios universitários do século XV e os liceus do século XX: as classes, o colégio e as disciplinas.

A divisão dos alunos em classes iniciada nos finais do século XIV pelos Irmãos da Vida em Comum, nos Países Baixos, e divulgada a partir dos séculos XV e XVI pelas congregações protestantes e pelos jesuítas nos seus colégios, e por Jean Baptiste de La Salle nas escolas de primeiras letras, constitui, como vimos no capítulo anterior, uma

inovação decisiva para viabilizar uma pedagogia colectiva ("*ensinar a muitos como se fossem um só*") e consequentemente a expansão da escola pública.

A criação de classes visa criar agrupamentos homogêneos de alunos, do ponto de vista dos seus conhecimentos, e está relacionada com a graduação das matérias que são objecto de ensino e que, até ao século XIX, tinham a língua, a gramática e a cultura latina como corpus essencial.

**A classe ( um agrupamento pré-definido de alunos que, face- a-face com um professor aprende, em simultâneo, um conjunto delimitado de conhecimentos) torna-se, assim, o módulo de base de todos os arranjos organizacionais - espaciais, temporais, pedagógicos, etc. - que modelam a estrutura escolar.**

O "nascimento" dos colégios, entre os finais dos séculos XV e XVI, por iniciativa dos reformadores universitários e das congregações religiosas, está na origem não só do "ensino secundário", como período definido de escolarização, distinto do ensino universitário, mas também de uma instituição específica para a educação integral dos jovens.

As principais características do colégio que vão influenciar a organização dos futuros liceus prendem-se com a **concepção do estabelecimento de ensino como um local de ensino e um "meio moral" que enquadra e enclausura toda a vida dos estudantes, protegendo-os do mundo e inculcando-lhes, através das suas normas, formas de organização, conteúdos e métodos de ensino, um "habitus" social.**

Estas características consubstanciam-se no "*espírito de internato*" que na sua forma mais completa leva à criação de pensionatos nos liceus, mas que está também presente na preocupação de organizar actividades "extra-curriculares" que ocupem o mais integralmente possível o tempo dos alunos, libertando-os das ruas e, eventualmente, das "más influências" das famílias, e que corresponde ao chamado "semi-internato".

A divisão do plano de estudos em disciplinas paralelas, introduzida a partir da criação dos liceus na primeira metade do século XIX, quebrou o monopólio do latim, e iniciou um intenso período de reformas curriculares que são um dos elementos estruturantes principais da organização deste tipo de estabelecimentos de ensino.

A criação das disciplinas, enquanto "saber ensinado" é uma resultante do próprio processo de escolarização e constitui, no ensino secundário, um dos primeiros campos de afirmação profissional dos professores.

A abertura da escola a outros "saberes", que não exclusivamente os que derivam de uma concepção humanista da educação, está na origem de um processo de

especialização e compartimentação dos conhecimentos, do trabalho dos alunos e dos professores que provoca profundas alterações na organização pedagógica do liceu, aumentando a sua complexidade.

A existência de disciplinas paralelas e simultâneas faz sobrepôr a uma lógica de organização vertical que estava presente nas classes graduadas dos colégios, uma lógica horizontal que leva à departamentalização do saber e do trabalho docente. Os professores definem-se não só pelas "classes" de alunos que leccionam, mas também (e cada vez mais) pelas disciplinas em que o fazem. E as "classes" deixam de se definir primordialmente pelo "grau" de saber que os alunos possuem, mas também pelo "tipo de saber" que eles aprendem.

Em Portugal, a articulação entre estas duas lógicas (vertical - classes, horizontal - disciplinas) vai ser particularmente conflitual e está na origem da polémica entre o "regime de classes" e "o regime de disciplinas".

No primeiro, impera o princípio da "concentração" (alunos, professores, disciplinas) e faz-se dela um instrumento privilegiado para desenvolver o valor formativo da aprendizagem e a dimensão moral do acto educativo (relação professor aluno). No segundo, predomina a dispersão e autonomia das disciplinas, e os seus defensores mostram-se mais sensíveis ao carácter funcional e utilitário do ensino liceal, principalmente como via de acesso ao ensino superior.

- A tentativa de impôr o "regime de classes" está na origem do desenvolvimento de uma organização administrativa específica para o liceu que se caracteriza, do ponto de vista formal-legal, por: regulamentação minuciosa das tarefas e dos deveres dos professores, e responsáveis por diferentes cargos; criação de uma estrutura hierárquica para exercício do poder de decisão e controlo assente no reitor e nos seus "auxiliares", com relevo para os "directores de classe"; diminuição da autonomia dos professores subordinados às decisões dos conselhos e à fiscalização das autoridades do liceu.

A semelhança do que acontecera no ensino primário, no final do século XIX, com a criação das "escolas centrais". (ver capítulo 1) a organização administrativa do liceu surge da necessidade de concretizar uma modalidade de organização pedagógica - o ensino de classes - neste caso, não só como agrupamento homogéneo de alunos, mas também como concentração de professores e de disciplinas.

- O modelo racional-legal de administração que é imposto aos liceus, para execução do regime de classes aprovado pela reforma de Jaime Moniz, apresenta as características de um sistema "fortemente acoplado" (Weick, 1976), com objectivos e valores claramente definidos, com linhas racionais de autoridade, com uma forte articulação entre os seus elementos, standardização de procedimentos e controlo da sua execução, etc.

A administração formal do liceu aproxima-se assim das características que Weber identifica no seu "ideal-tipo" de burocracia, à semelhança aliás do que acontece com a própria administração que é montada para governar o próprio sistema nacional de ensino.

As características deste tipo de administração entram em conflito com uma organização informal assente no ensino autónomo das diferentes disciplinas, e em que o sentimento de qualificação profissional é fortemente valorizado pelos professores. Esta organização caracteriza-se por ser "debilmente acoplada" (Weick, 1976), com objectivos imprecisos, com fracas conexões entre objectivos, estruturas e resultados, com uma tecnologia pouco clara, e fraca participação dos seus membros.

Verifica-se, assim uma oposição entre, por um lado, uma administração centralizada, rígida, burocrática que governa de modo racional a escola, como se fosse uma "máquina" composta de elementos com funções pré-definidas que tivesse de obedecer fielmente às leis e regulamentos (que é claramente visível em todo o processo legal destinado a impôr o regime de classes) , e, por outro lado, uma organização informal criada a partir da prática docente, ditada mais por interesses profissionais, que se caracteriza por ser muito mais flexível e descoordenada, em que o trabalho dos professores se realiza de maneira bastante independente entre si, tendo por referência não a organização no seu conjunto, mas cada disciplina de per si.

A primeira encontra as suas raízes no processo de estatização do ensino iniciado com as reformas pombalinas; a segunda desenvolveu-se a partir da progressiva laicização do corpo docente e consequente processo de profissionalização, iniciado com Pombal e beneficiou das condições em que se desenvolveram as escolas de estudos menores, até meados do século XIX, com a preponderância das aulas régias de latim, em que o professor trabalhava isoladamente.

Em síntese, podemos dizer que o **processo de evolução da organização e administração do liceu é, deste modo, marcado por uma tensão permanente entre um aparelho administrativo burocrático e centralizado, e uma organização profissional e**

descentralizada, o que gera uma tensão latente ou explícita entre administradores e professores, entre a organização administrativa e a organização pedagógica, que se traduz ao nível legislativo, por avanços e recuos na imposição do regime de classes e pelo desenvolvimento de um "liceu invisível" - o liceu disciplinar (cuja estrutura e organização é centrada nas disciplinas). (Para uma interpretação teórica desta evolução da organização e administração do liceu ver Capítulo 4.)

## NOTAS DO CAPÍTULO 2

(1) Refiro-me, obviamente, aos estudos que correspondiam a este nível de ensino e que eram designados genericamente de "estudos menores", desde o século XVI. No Ratio Studiorum abrangem as três classes de Gramática latina (inferior, média e superior) e as classes de Humanidades e Retórica. (Cf. entre outros, Rodrigues, 1917; Salgado Júnior, 1936; Carvalho, 1986; Gomes, 1991). Com a reforma de 1759 do Marquês de Pombal abrangem as "aulas" de Latim, Grego e Retórica. Embora, com a "segunda reforma" de Pombal, de 1772, a designação de "estudos menores" incluía o ensino das primeiras letras (ler, escrever e contar), estas não fazem parte do "ensino secundário", antes estão na origem do que irá ser chamado de "ensino primário". (Cf. entre outros, Andrade, 1984; Carvalho, 1986; Nóvoa, 1987; Gomes, 1989).

(2) A referência aos "colégios dos jesuítas" deve-se ao facto de eles terem sido, em Portugal, o tipo de estabelecimento de ensino dominante entre 1555 e 1759, embora do ponto de vista do modo de organização pedagógica eles se situem na continuidade dos colégios de outras congregações religiosas, fundados desde o início do século XVI e do próprio Colégio das Artes, com a organização que lhe foi dada por André de Gouveia, em 1547.

(3) Esta evolução não aconteceu de igual modo em todas as universidades, e em Inglaterra, por exemplo, o internato deu origem ao sistema "tutorial" e os colégios mantiveram-se independentes das Universidades. Durkheim atribui este "internamento do ensino" ao elevado grau de centralismo que se manifestava na sociedade francesa já no século XV : *«Nesse momento, a monarquia estava nas vésperas de atingir o seu máximo de poder e de unidade; um século apenas a separa do seu apogeu. Não é de admirar, portanto, que este grande corpo universitário, que está em relação directa e frequente com o Estado, (...) esteja animado desse espírito de ordem, de organização, de regulamentação que respiram todas as instituições da época.»* (Durkheim, 1938, p. 157). Em relação à situação em Portugal, a ela nos referiremos mais adiante.

(4) Como diz Petitat : *«Os melhores teóricos e propagadores desta nova pedagogia progressiva são homens da pré-Reforma e da Reforma. Os colégios universitários utilizarão o seu modelo e os jesuítas irão estendê-lo a toda a Europa católica. Os reformadores compreendem que o seu movimento só poderia ganhar consistência e estender-se se fosse apoiado em escolas, e por isso desde cedo prestam-lhes especial atenção.»* (1982, p. 119)

(5) Este enunciado deve ser entendido mais como um "modelo" organizativo do que a transcrição fiel da realidade dos colégios. Convém recordar ainda que estes princípios serviram de inspiração à organização das escolas primárias, mas só no final do século XIX atingem idêntico grau de refinamento com as "escolas centrais" (Ver capítulo 1).

(6) Cherkaoui, na linha da análise que Durkheim faz da "evolução pedagógica em França", sublinha a diferença que existe entre esta concepção da escola cristã e as escolas gregas e romanas: *«A Antiguidade ignorava este tipo de escola, este conjunto complexo de relações singulares. Este "meio moral", cujo nascimento remonta aos começos do cristianismo, mas cujo desenvolvimento e organização requerem uma tomada de consciência induzida por acontecimentos políticos e sociais, vê-se atribuir um papel fundamental, a saber a inculcação de valores, de ideias e de sentimentos. (...) Não se trata duma simples aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e de práticas susceptíveis de servir mais tarde para o exercício de uma profissão, mas de uma verdadeira conversão.»* (1976, p. 200)

(7) Referindo-se à fundação dos colégios de Santa Cruz, Rómulo de Carvalho diz que «*O projecto de reforma dos estudos em Santa Cruz incluía, à semelhança do estrangeiro, a criação dos colégios em edifícios independentes, uns para a instalação dos estudantes e outros para leccionação de preparatórios, aparte dos estudos ministrados no próprio mosteiro.*» (Carvalho, 1986, p.176)

Este mesmo autor considera que com a criação destes colégios Portugal «*ingressa, com grande atraso em relação ao estrangeiro, no sistema pedagógico dos Colégios, já louvado cem anos antes pelo infante D. Pedro*» (1986, p. 177). Na verdade o infante D. Pedro, em 1426, em carta provavelmente escrita de Bruges, já propunha ao seu irmão D. Duarte que criasse, à maneira de Oxford ou Paris, dez colégios «*em os quais fossem mantidos escolares pobres, e outros ricos vivessem dentro neles as suas próprias despesas e todos morassem do Colégio a dentro e fossem regidos por o mestre que de tal Colégio tivesse carrego.*» (Ver Carvalho p.p. 101 - 103)

(8) Rómulo de Carvalho (1986), autor que estamos a seguir para caracterizar a organização pedagógica do Colégio das Artes, neste período, assinala que na sequência da disputa entre "parisienses" e "bordaleses", após a morte de André de Gouveia, o rei D. João III revoga (em Novembro de 1549) a decisão do Regulamento de 1547 que retirava o Colégio da autoridade universitária, e manda o reitor visitar o Colégio, de seis em seis meses, com funções inspectivas. Todavia, com a entrega do colégio aos jesuítas ele passa de novo a ser independente da Universidade e governado unicamente com as leis da Companhia.

(9) Silva Dias refere que em finais de 1548 havia 106 alunos internos (Citado por Carvalho, 1986, p. 252).

(10) Calculado a partir de Silva Dias (1969) e que corresponde a um horário tipo.

(11) Quando os jesuítas tomaram conta do Colégio das Artes já dispunham, em Portugal, de 3 colégios : Colégio de Jesus, em Coimbra, fundado em 1542; Colégio de Santo Antão, em Lisboa, que era uma residência e se transformou em estabelecimento de ensino em 1553; Colégio do Espírito Santo, em Évora, fundado em 1553. (Carvalho, 1986, pp. 283 - 296). Mesmo antes da redacção final do Ratio Studiorum já havia homogeneidade de procedimentos entre os diferentes colégios, não só em Portugal como nos outros países em que a Companhia estava instalada, como assinala Rodrigues (1917, p. 436)

(12) Existem divergências entre diferentes autores em relação ao número de classes e sua duração anual, para os estudos menores, nos colégios jesuítas.

Durkheim, por exemplo, diz que eram em número de 6: «*O resto das classes [não compreendidas nos "studia superiora"], em número de seis, formavam o que se chamava de "studia inferiora". É nestas classes, que iam da sexta à Retórica inclusivé, que se dava o ensino destinado ao maior número de alunos; é aí que se constituía, verdadeiramente, o ensino secundário.*» (1938, vol.2, p.90)

Em Inglaterra, segundo Denys Hay, os colégios acabaram por seguir o número de classes de Eton que em 1528 tinha 7 e que depois baixou para 6.

Salgado Júnior refere que «*Com esta classe de Retórica se encontrava fechado o ciclo de Estudos Menores. Num mínimo de 6 anos (e o estudante não podia sair deles senão com o mínimo de 16 anos), o aluno tinha aprendido apenas latim, que devia saber escrever e falar; qualquer coisa de grego e hebraico; as regras que a Retórica lhes ensinava para bem falar e até poetar; e possuía além disso um conhecimento, mais filológico que filosófico ou estético, das literaturas clássicas (...).*» (1936, p.5)

Rómulo de Carvalho diz que nos textos que consultou ( Braga, 1892-1902; Rodrigues, 1917 e 1931-1950) não encontrou «*informação concreta relativamente à duração total*



*do Curso de Letras, mas é de presumir que se mantivessem os dez anos que já eram atribuídos à Latinitude antes de os Jesuítas orientarem o ensino no Colégio das Artes.»* (1986, p.340)

Banha de Andrade sublinha que *«nalguns colégios as classes não correspondiam a anos lectivos»* e depois de dar o exemplo do Colégio da Bafa em que as *«sete classes se davam em três anos»*, serve-se da "Ordem e modo de aproveitar os estudantes que ouvem latim", praticada no Colégio das Artes, em Coimbra, para concluir que *«O curso de gramática e humanidades dividia-se em dez classes e englobava, duas a duas, as seis primeiras, resultando daí apenas, sete. E como o reitor possuía faculdades para autorizar que, no meio do ano, se passassem duas classes e três no fim, os estudantes podiam concluir o curso das 10 classes em 4 ou 5 anos.»* (1984, pp. 18-19)

(13) O número é variável mas se atendermos a que a frequência do Colégio das Artes era aproximadamente de 1000 alunos, mesmo que divididos em 10 classes, dava cerca de 300 alunos por classe, em média.

(14) Ou como diz Hameline, uma "evangelização": *«Os jesuítas tornaram-se educadores da juventude por excesso de zelo missionário: é a evangelização que os motiva.»* (1990, p. 367).

(15) Dessa vasta bibliografia utilizei as obras que me pareceram fundamentais (ver referências bibliográficas) para recolher elementos sobre a organização pedagógica dos colégios jesuítas, de acordo com as categorias de análise e objectivos referidos neste capítulo.

(16) Estes factores sempre estiveram presentes na organização da escola, embora, por vezes, descaracterizados pelo centralismo administrativo, pelas más condições de funcionamento, e pela quebra de consenso sobre as suas finalidades e funções. Hoje em dia, com a redescoberta da escola, da sua autonomia, e do seu carácter peculiar como organização torna-se mais evidente a matriz organizacional que os "colégios", criados a partir do século XVI, representam para a instituição escolar, ao longo de toda a sua evolução posterior.

(17) A utilização de conceitos e categorias de análise hoje correntes no estudo das organizações é deliberado, e tem por finalidade facilitar a comparação das estruturas e modalidades organizativas dos diferentes tipos de instituição que, em Portugal, ministraram o ensino secundário.

(18) Muitos dos autores que se envolveram na polémica entre o "ensino por classes" e o "ensino por disciplinas" (ver mais adiante), a seguir à "reforma de Jaime Moniz" (1894), pretendem estabelecer um paralelismo entre as "classes" dos jesuítas e as "classes" da reforma de 1894. Todavia enquanto as primeiras seriavam os alunos em função de uma única disciplina, as segundas seriavam os alunos em função de disciplinas paralelas, o que levava não só a homogeneizar os alunos, mas a coordenar as disciplinas e a concentrar os professores. (Ver também nota 22).

(19) Como diz Cherkaoui: *«A batalha ideológica desenvolvida pelos jesuítas para parar o movimento da Reforma luterana e calvinista é exemplar. Toda a pedagogia dos séculos XVII e XVIII, a sua organização complexa, as suas características originais, vigilância estreita, contínua, que não deixa a criança sózinha consigo mesma e com as singularidades da sua existência, o rigor e o conteúdo do próprio ensino podem compreender-se e explicar-se em grande medida por referência à luta ideológica contra a Reforma.»* (1976, p. 208)

(20) Petitat (1982), na linha de Ariés (1973), considera mesmo que *« A temporalidade particular dos colégios implica a aparição de uma nova categoria etária: a adolescência.»* (p. 142)

(21) Ver mais adiante referência à oposição entre estes dois modelos e à relação que se pode estabelecer com a oposição entre "colégios" e "aulas".

(22) Por um lado, nas afirmações de Velloso e Salgado Júnior existe uma analogia abusiva entre as "classes" dos colégios jesuítas e o "regime de classes dos liceus". No primeiro caso, as classes correspondem a uma graduação dos programas e dos alunos ao longo dos "estudos menores", em que se sucediam as "disciplinas de Gramática", "Humanidades" e "Retórica". No segundo caso, a classe corresponde a um conjunto graduado e articulado de diferentes disciplinas e professores que os alunos frequentam ao longo do seu curso. Neste sentido, podemos dizer que mesmo com as reformas pombalinas e principalmente com a reforma de 1772, a graduação por classes continuou a ser praticada segundo um esquema semelhante ao dos colégios jesuítas: *«A duração regular dos Estudos nas classes de gramática latina, no que se refere aos estudantes que se destinam às Faculdades maiores, será obrigatoriamente de quatro anos. (...) [Os professores de gramática latina] dividirão o tempo do curso como se tratassem de duas classes: a primeira hora e meia, tanto de manhã como de tarde, será consagrada às matérias do primeiro e do segundo ano. A hora que resta será destinada aos estudantes do terceiro e do quarto ano.»* ("Instrucções que El Rey Meu Senhor houve por bem aprovar - Para o regulamento das Escolas de Ler, e Escrever, e Aulas de Filosofia, Rhetorica, Lingua Grega e Latina, e Bellas Letras destes Reinos e seus Domínios, que servem de continuação às outras Instrucções determinadas para as referidas Escolas desde o anno de 1759", manuscrito divulgado por Nóvoa, 1987, vol. 1, p. 176).

Por outro lado a tentativa de explicar a decisão do Marquês de Pombal por "erro" ou "desconhecimento" dos fundamentos dos colégios jesuítas é insuficiente como iremos ver.

(23) Joaquim Ferreira Gomes a propósito da "desactualização" do Ratio Studiorum face às necessidades educativas da segunda metade do século XVIII, resultantes do triunfo do Iluminismo, interroga-se sobre as razões que teriam levado à expulsão dos jesuítas em Portugal e nos outros países da Europa: *«Quanto à secularização das estruturas do Estado, pergunto-me: não seria esse um dos motivos que levaram à expulsão dos jesuítas? E interrogo-me novamente: a expulsão dos jesuítas foi uma causa ou foi um efeito? Quero dizer: o Marquês de Pombal - e o mesmo aconteceu com quase todos os governantes, por essa Europa fora... - criou um sistema estatal de ensino porque, expulsos os jesuítas, o país se viu perante o vazio nesse domínio, ou expulsou os jesuítas porque sentiu ou pressentiu (embora esse sentimento ou pressentimento não fosse bem explicitado, mesmo no seu próprio espírito) que era atribuição do Estado criar um sistema público de ensino? Deixo aqui esta interrogação, como uma dúvida que, desde há muitos anos, me vem ocupando o espírito.»* (Gomes, 1990, p. 146)

(24) A carência de meios materiais compreende-se se tivermos em atenção que o financiamento do ensino era uma obrigação nova para o Estado e que o Subsídio Literário só foi criado em 1772. Quanto à carência em meios humanos, os Relatórios anuais do Director-geral dos Estudos, Principal Almeida (Ver Andrade, 1984, vol. 1) são elucidativos da falta de professores régios. Como assinalam Andrade (1984) e Nóvoa (1987), no período que medeia entre a primeira e segunda reforma de Pombal, eram professores particulares que asseguravam a maior parte do ensino "secundário". Como diz António Nóvoa *«(...) a comparação entre a grandeza dos números referentes aos professores régios (algumas dezenas) e os professores privados (pelo menos, quatro ou cinco centenas) é chocante e mostra bem não só o pequeno número de aulas régias, mas também a importância do ensino privado: eis porque somos obrigados a relativizar as referências demasiado optimistas quanto ao alcance da Reforma de 1759 e a considerá-la sobretudo como um "projecto experimental", a que a reforma de 1772 daria seguimento, estendendo-o a todo o país»* (Nóvoa, 1987, vol. 1, p. 154)

(25) Como relata Bento José de Sousa Farinha em "Sobre estudos. Memória terceira" onde apresenta uma *«Breve história dos nossos Estudos Preparatórios desde o ano de 1759, até agora, com algumas das causas da sua decadência e perdição»*: *«Em Lisboa, em Évora, em Coimbra, e no Porto, pôs o Director Professores de Latim, de Grego, e de Retórica, que no dito ano [1759], e nos*

*seguintes foram ensinando bem e felizmente a Mocidade. A estas cadeiras se ajuntaram depois mais três de Filosofia, a primeira em Évora, a segunda em Coimbra, e a terceira no Porto pelos anos de 1764 e 1765. E estes foram os Estudos que houveram no Reino até ao ano de 1773.*

*Foram estes Professores que seriam por todos até trinta, pagos do real Erario (...)*» (Manuscrito transcrito em Santos, 1948, p. 42 a 45)

Este número corresponde ao que António Nóvoa recolheu nas Cartas e Provimientos para Professores Régios de Retórica, Gramática Latina, etc. existente no Arquivo Nacional da Torre do Tombo e estavam assim distribuídos: 17 de Gramática latina, 8 de Retórica e 5 de Grego (Nóvoa, 1987, vol. 1, p. 152).

(26) As cinco Memórias sobre os Estudos de Bento José de Sousa Farinha encontram-se, em manuscrito, na Biblioteca da Ajuda, e foram transcritas por Mariana Amélia Machado Santos (1948) sem qualquer comentário ao seu conteúdo. Como assinala António Nóvoa é de estranhar "a ausência de referências a este texto nas investigações sobre a história da educação". Estes manuscritos contêm, contudo, informação extremamente importante para o estudo das opções que se colocavam à reorganização pedagógica dos estudos menores, após a primeira reforma pombalina, e constitui uma das fontes principais que utilizo nesta abordagem.

(27) A existência de uma rede diferenciada de "ensino secundário curto" e "ensino secundário longo" é assinalada igualmente em França por Chartier, Compère, Julia, nos séculos XVII e XVIII: *«A função do colégio encontra-se na encruzilhada de vários projectos. Em primeiro lugar, cada estabelecimento ocupa uma posição definida no conjunto da rede escolar. A distinção institucional entre colégios de humanidades e colégios de pleno exercício é sobreposta por uma outra que separa os que fornecem um ensino primário prolongado em direcção ao latim e os que possuem um curso completo que conduz, normalmente, à filosofia. Nestes últimos, as entradas tardias são bastante numerosas, geralmente situadas depois da classe terceira, para as crianças que foram ensinadas por um preceptor, ou por um mestre de latim ou num pequeno colégio que ficou sem alunos. Em Avallon, perto de metade dos alunos conclui, pelo menos, a retórica; em Gisors, pelo contrário, mais de metade deixa o colégio à saída da classe terceira, deixando na segunda e na retórica um número de efectivos extremamente reduzido. A linha de demarcação entre um "primeiro" e um "segundo" ciclo encontra-se assim traçada e inscrita numa hierarquia de estabelecimentos.»* (1976, p. 195)

(28) Existe uma hierarquia salarial entre os professores em função das disciplinas e do tipo de localidade em que exerciam: Professores de Filosofia ( 460\$000 reis em Lisboa, 320\$000 nas cabeças de Comarca), de Retórica e de Grego (450\$000 reis em Lisboa e 280\$000 nas cabeças de Comarca), de Gramática Latina (400\$000 reis em Lisboa, 240\$000 nas cabeças de Comarca e 100\$000 nas outras localidades, em que ensinavam sozinhos). (Ver Nóvoa, 1987, vol. 1, p. 238)

(29) O facciosismo de que Bento José de Sousa Farinha é normalmente acusado (Nóvoa, 1987; Gomes, 1989) quando comenta a decadência dos Estudos após a queda de Pombal, pode ser perceptível no manuscrito *Prantos da Mocidade Portuguesa*, claramente panfletário e apologético da obra do Marquês de Pombal, mas é-o menos nos manuscritos a que nos estamos a referir (Memórias terceira, quarta e quinta), na medida em que ele procura identificar as causas do diagnóstico que traçou e argumentar em favor das suas propostas de reforma, que são claramente textos de opinião e como tal deverão ser tratados.

(30) António Gromicho ao falar da "vida íntima" do liceu de Évora nos meados do século XIX, a partir da consulta das actas do Conselho do liceu , permite confirmar a autonomia que os liceus gozavam neste domínio. O "*Regulamento do Liceu de Évora de 1848*" previa por exemplo aulas de

apresentação no princípio do ano; o ensino da língua francesa e inglesa em semestres alternados; etc. (Liceus de Portugal, nº 15, Março de 1942, pp. 1218 a 1228).

(31) V.M. Braga Paixão (1966) argumenta que «(...) antes de Passos Manuel, nenhum facto da actuação liberal traduz a intenção de concentrar em liceus, formando sistema pedagógico, as disciplinas, cátedras ou aulas oficiais, que vigoravam desde o Marquês de Pombal, depois do encerramento dos colégios da Companhia de Jesus e da saída dos elementos desta Sociedade, do Real Colégio das Artes.» Para este autor, a primeira medida legislativa tomada neste sentido foi decidida por Francisco Alexandre Lobo, Bispo de Viseu, que tinha sido nomeado Reformador Geral dos Estudos por D. Miguel. Trata-se de uma Resolução de consulta de 17 de Julho de 1829 (que vem referida num índice do espólio da Junta de Estudos existente no Códice do Arquivo de Coimbra) e que determina «a criação de quatro estabelecimentos completos de Humanidades nas cidades de Braga, Porto, Aveiro e Faro, e um em Lisboa». Destes estabelecimentos, pelo menos o do Porto teria sido efectivamente instalado.

É importante assinalar, contudo, que a tendência para reunir as aulas num mesmo estabelecimento vigorara mesmo no período pombalino (como vimos). Já no período liberal (e antes ainda da reforma de Passos Manuel) há notícia de prática idêntica em Angra do Heroísmo, como se pode ver nesta portaria do Ministério do Reino de 24 de Janeiro de 1835: «Sua Magestade a Rainha, atendendo ao que pelo Ministério dos Negócios da Fazenda lhe representou o prefeito da província ocidental dos Açores, sobre a utilidade de se reunirem todas as aulas públicas da cidade de Angra no extinto convento de S. Francisco, e bem assim sobre a instituição de uma livraria pública composta da dos conventos suprimidos, houve por bem determinar que o referido prefeito examinadas as localidades do convento acima dito, faça transferir para ele as aulas públicas estabelecidas naquela cidade, designando para cada uma as competentes casas de aula, e mandando fazer os arranjos a este fim necessários (...)» (Lyceo, 1855).

(32) Inicialmente (na proposta de Mirabeau, em 1791, e de Condorcet, em 1792) o Liceu era uma instituição de estudos superiores e portanto não substituiu os antigos colégios. Estes foram substituídos pelas "escolas centrais" num diploma de 7 Ventose, do ano III. Mas em 1802, uma lei de 11 Floreal do ano X, suprimiu as escolas centrais e em sua substituição criou os "liceus" (já com características de ensino secundário) que podiam coexistir com escolas secundárias criadas pelas comunas. Com a restauração dos Bourbons o nome de "liceu" é substituído pelo de "colégio real", ficando as escolas comunais com o nome de "colégio". Em 1848, os colégios reais são de novo designados como liceus permanecendo o nome de colégio para as escolas comunais. (Buisson, 1911)

(33) As cadeiras avulsas de latim, fora dos liceus, subsistiram até quase ao final do século, e o decreto de 3 de Março de 1892, de Dias Ferreira, que reforma os estudos secundários ainda suprime algumas destas cadeiras em 6 localidades.

(34) Os principais diplomas que entre 1836 e 1894/95 regulamentam os estudos secundários e a que fazemos referência no texto com a indicação do ano, foram: Decreto de 17 de Novembro de 1836 (reforma de Passos Manuel); Decreto de 20 de Setembro de 1844 (reforma de Costa Cabral); Decreto de 10 de Abril de 1860 (Regulamento para os Liceus Nacionais de Fontes Pereira de Melo); Decreto de 9 de Setembro de 1863 (reforma de Anselmo Brancamp); Decreto de 31 de Dezembro de 1868 (reforma de Marquês de Sá da Bandeira e António, Bispo de Viseu), com alterações parcelares introduzidas pelos Decretos de 22 de Outubro e de 18 de Novembro de 1870; Decreto de 23 de Setembro de 1872 (reforma de Rodrigues Sampaio) e Regulamento no Decreto de 31 de Março de 1873; Carta de Lei de 14 de Junho de 1880 (reforma de Luciano de Castro) e Regulamento no Decreto de 14 de Outubro de 1880; Decreto de 29 de Junho de 1886 (reforma de Luciano de Castro) e Regulamento no Decreto de 12 de Agosto de 1886; Carta de Lei de 9 de Agosto de 1888 e Decreto de 20 de Outubro de 1888 (reforma de Luciano de Castro); Decreto de

30 de Dezembro de 1892 (reforma de Dias Ferreira). *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa* dos anos respectivos.

(35) Em 1905 a Comissão de 21 professores do liceu encarregada de se pronunciar sobre a proposta de revisão da reforma de Jaime Moniz (ver capítulo 3), refere-se em termos elogiosos à reforma de 1880 dizendo: *«Bem frisante é o exemplo que tivemos na primeira tentativa de organização racional do ensino secundário, a reforma de 1880. Essa reforma trazia em si o germen do ensino de classe, e foi mesmo para a sua época um acto arrojado de progresso. Encontrando porém um meio não preparado para o receber, não vingou, e em vez de se melhor adaptar, foi demolida sem piedade, e nas suas ruínas construiu-se a organização arcaica e desconexa cujo resultado foi a decadência da instrução secundária até ao extremo abatimento de que a reforma de 1895 veio tentar levantá-la, com melhores intenções que resultados.»* (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Outubro- Dezembro de 1904, p. 32)

(36) Pulido Valente reúne informação estatística sobre a frequência dos alunos internos dos liceus neste período e sobre os exames efectuados que o levam a afirmar que *«(...) até 1895, a maioria dos alunos da instrução secundária se achavam inscritos em colégios privados ou se preparavam em casa com professores escolhidos pela família. Na verdade, a parte dos ensinos particular e doméstico no ensino médio português, já apreciável em 1868 - 66,6% da população escolar total - aumenta com a lei de Rodrigues Sampaio de 1872 (que obriga os alunos internos a conformarem-se ao plano de estudos, mas dispensa os externos desse dever); atinge 86% em 1875; decresce ligeiramente, quando em 1880 os privilégios dos estudantes voluntários são estendidos também aos ordinários (79,9% em 1885); e, por fim, no princípio da década de 90, estabiliza-se em aproximadamente dois terços da frequência global: 73,4% em 1891 e 74,7% em 1895.»* (Valente, 1973, p. 106)

(37) A organização pedagógica imposta pelo "regime de classes" irá ter, também, uma influência decisiva nos princípios e normas que regem a administração do liceu (o que será analisado no capítulo 3 ) bem como nas suas práticas (Parte II).

(38) Ver a este propósito a nota 22 deste capítulo. Custódio Lopes dos Santos que tem um interessante artigo sobre a comparação entre o regime de classes e o regime por disciplinas, incorre no mesmo juízo. *«Em 1759, por alvará de 28 de Junho, o regime de classes é abolido, e os Jesuítas proibidos de ensinar.»* (Santos, 1960, p. 120)

(39) Pese embora a situação caótica a que se chegou com a legislação de 30 de Dezembro de 1892 que ia ao ponto de tornar possível fazer exames de uma disciplina sem respeitar a precedência dos anos por que estavam distribuídas.

(40) A utilização do termo "disciplina" para referir os "conteúdos de ensino" é uma aquisição recente do vocabulário pedagógico, como nota Chervel (1991). Este autor refere que até finais do século XIX, em França, o termo "disciplina" e a expressão "disciplina escolar" eram utilizados unicamente para designar *«a polícia da escola, a repressão das condutas susceptíveis de alterar a ordem estabelecida, bem como aquela parte da educação que devia contribuir para isso.»*

Em Portugal, o termo "disciplina" já aparece no decreto de 17 de Novembro de 1836 (artº 40) para designar o elenco das matérias que constituem o curso liceal: *«O curso liceal constará das disciplinas e cadeiras seguintes...»*.

Todavia o que é interessante, para além da análise etimológica (a que Chervel faz referência), é que a utilização moderna do termo disciplina está ligada primeiro à ideia de "exercício, ginástica intelectual" (*«Disciplinar a inteligência das crianças é o objectivo de uma*

*ciência especial que recebe o nome de pedagogia*», como escrevia o linguísta Baudry, em 1872). Só depois evolui para classificar as matérias de ensino, à margem de qualquer referência às exigências de formação intelectual. (pp. 62 - 63)

(41) Ao contrário do que aconteceu, por exemplo, em França onde, segundo Prost (1968) *«desde o Consulado a classe tornou-se um agrupamento estável e rígido: o pensionato era a base dos liceus e como nota Cournot, os "proviseurs" (reitores) não saberiam como conciliar estas decomposições e recomposições perpétuas de grupos de alunos, com as exigências de disciplina e as manobras de um pensionato»* (p. 51).

(42) J. Simões Dias tinha sido o relator no Parlamento do projecto da lei de 14 de Julho de 1880 que *«considera ser uma das melhores organizações do ensino secundário, principalmente depois de emendada pela lei de 1886»*. Apesar de ser patente uma crítica despeitada à reforma de Jaime Moniz e do estilo panfletário do seu texto ele é um bom exemplo do tipo de reacções que a lei suscitou junto de alguns professores. (Valente, 1973, Carvalho 1984).

(43) Borges Grainha editou e reformulou nesta obra uma série de artigos publicados no Diário de Notícias entre Outubro e Maio de 1905. O livro foi publicado poucas semanas depois do decreto de Eduardo José Coelho que altera a reforma de Jaime Moniz ( decreto de 29 de Agosto de 1905). Este decreto, no dizer do próprio Borges Grainha, incorpora muitas das ideias que defendeu no seu livro (1905, p. 349).

(44) Agostinho de Campos que foi director geral da Instrução Pública entre 1906 e 1910, referia-se nestes termos às dificuldades encontradas pela reforma de Jaime Moniz: *«A reforma de 1895, base administrativa e legal de todo este palpável progresso foi recebida com sete pedras pela rotina e pelos interesses feridos. Os professores de então e as próprias famílias guerrearam-na quanto puderam, desde logo e ainda por alguns anos a seguir. E fomos nós, os professores novos, auxiliados por muitos poucos dos antigos que a salvou do naufrágio total. (...) Fomos nós que não contentes com isso, infatigáveis e vigilantes, vinhamos em socorro de sucessivos governos, prontos a largar a presa nas garras de uma pretensa opinião pública, e saíamos do esgotamento das aulas para as noites das redacções a defendermos na imprensa a revolução fecunda e benéfica que hora a hora, e minuto a minuto, iam fazendo na escola.»* ( Anuário do Liceu Central de Pedro Nunes, 1916, p. 86)

(45) Baseei-me, principalmente, na consulta sistemática das duas publicações de mais prestígio sobre a educação secundária, no período em causa, *"Labor e Arquivo Pedagógico"* e nas actas dos Congressos Pedagógicos do Ensino Secundário (Ver bibliografia). Na segunda parte deste trabalho terei a oportunidade de confrontar estes testemunhos com os resultados da análise dos relatórios dos reitores, quer durante a vigência do "regime de disciplinas" (1936 a 1947) quer com a reintrodução parcial do "regime de classes" a partir de 1947.

(46) Embora não formulado nos termos de uma oposição entre "regime de classe" e "regime de disciplina" a problemática que estava subjacente a esta polémica mantém-se actual como se pode ver por exemplo nos debates realizados a propósito da Reforma do Sistema Educativo, quer nas questões de natureza curricular, da avaliação dos alunos, da administração e gestão das escolas, etc. No final deste trabalho encontra-se uma reflexão sobre a actualidade desta oposição.

(47) Este tema - passagem de uma organização pedagógica para uma administração educativa - será desenvolvido no capítulo 3.

(48) Eusébio Tamagnini diz que quando safu do Ministério combinou com o Presidente do Conselho realizar uma série de conferências onde seria abordada a reorganização do ensino médio e técnico, *«com o fim de esclarecer a opinião pública e provocar a discussão do assunto pelos competentes»*. Todavia, contrariamente às suas expectativas e do que seria de esperar atendendo ao seu elevado prestígio e funções que desempenhara, os jornais fizeram uma cortina de silêncio sobre essas conferências, dando-lhe pouco destaque (o que é sintomático do conflito que devia existir com o novo ministro Carneiro Pacheco). Como o próprio Tamagnini afirma é de estranhar que nem *«os colossos da Imprensa portuguesa [Século e Diário de Notícias], nem os jornais católicos conservadores (Novidade e Voz), nem o órgão oficial da situação (Diário da Manhã)»* se tenham interessado pelo assunto. Por isso ele resolve repetir as conferências em Coimbra e publicá-las pois *«(...) Embora me não pese na consciência o facto de não ter avolumado o Diário de Governo com a massa de uma copiosa e precipitada legislação ad-hoc [alusão a Cordeiro Ramos seu antecessor], impõe-se como obrigação moral informar a opinião pública do que penso acerca do momentoso problema da educação nacional, das soluções que tinha projectado e das dificuldades com que deveria contar para a sua execução.»* (Tamagnini, 1936, pp. 1 e 2)

(49) Esta opinião é igualmente expressa por Santos (1960) que sublinha : *«o que esta reforma substituíra, quanto ao anterior ordenamento dos estudos liceais e na ordem de ideias aqui expendidas, era propriamente um pormenor de escassa relevância, dentro do regime de classes. (...) Depois do que nós dissemos a respeito do regime de classes e do regime de disciplinas, não é difícil compreendermos como a reforma de 1936 houve que manter-se dentro dos princípios peculiares ao regime de classes.»* (p. 140)

(50) Esta portaria integra-se num conjunto de legislação do Ministro Sobral Cid para aperfeiçoar o funcionamento do "regime de classes" e ao mesmo tempo reforçar a autonomia dos liceus (ver capítulo 3). Este facto permite confirmar que esta regulamentação pormenorizada do trabalho docente nem sempre está associada a processos de centralização administrativa, mas decorre também de exigências impostas por uma modalidade de organização pedagógica com as características do ensino de classe.

(51) A utilização da pergunta como forma de prender a atenção simultânea dos alunos, condição necessária ao ensino em classe, era já valorizada nas escolas primárias, no quadro do desenvolvimento do modo de ensino simultâneo, como vimos no capítulo 1. Hamilton (1991) referindo-se à importância que a pergunta tinha na condução das classes de ensino simultâneo nas escolas primárias inglesas do princípio do século XIX, considera aliás que *«a disciplina do exercício interrogativo satisfazia aqueles cuja preocupação era assegurar o trabalho a tempo completo dos filhos das classes trabalhadoras»* (p. 30). Por outro lado, Prost (1968) ao falar na pedagogia do ensino secundário em França a partir de 1880 diz que enquanto *«a antiga pedagogia se baseava nos exercícios dos alunos»* agora o *«curso magistral [baseado na exposição do professor] tornara-se o momento central do ensino»* (p. 334). Este ensino magistral integrava-se, segundo Prost, no processo de separação social entre o liceu e o ensino primário.

(52) A analogia com as normas que regulavam o ensino simultâneo nas classes das escolas de primeiras letras que seguiam as regras de J.-B. La Salle, ou os movimentos codificados nas escolas do ensino mútuo (capítulo 1), ou os regulamentos dos colégios jesuítas, é evidente. Esta analogia deriva não tanto dos processos em si mas da similitude dos problemas que uns e outros pretendiam resolver.

(53) Quando nos finais da década de 20 se avolumam as intervenções e as medidas a favor de reservar a frequência dos estudos liceais a uma elite social e cultural, defende-se que os processos de selecção funcionem principalmente à entrada e que feita a selecção dos que têm condições para prosseguir estudos se lhes dê todo o apoio, com recurso a práticas do género das que são propostas nesta portaria (ver parte II).

(54) Também aqui os problemas enunciados nesta época mantêm actualidade. A resposta de "compromisso" que foi ensaiada por exemplo em França, com a constituição dos grupos de nível, tornou-se operacionalmente difícil e com resultados nem sempre favoráveis (Ver Introdução).



## **CAPÍTULO 3**

### **GÊNESE DA ADMINISTRAÇÃO DOS LICEUS**

**(1836 - 1947)**

O estudo que serve de base ao presente capítulo teve por finalidade identificar os aspectos essenciais do "corpus normativo" que, ao longo das suas fases de evolução, regulamentou o exercício da administração do liceu e "pôs em funcionamento" a organização pedagógica que caracterizei no capítulo anterior.

Conforme já tive a oportunidade de explicitar na Introdução a esta Parte I, a "focalização normativa" (Lima, 1992) que utilizo não significa, do ponto de vista epistemológico, uma adopção do paradigma estruturalista na análise do liceu enquanto organização (Cf. entre outros Parsons, 1958; Tyler, 1988; Lima, 1992), mas resulta da própria natureza do meu objecto de estudo no quadro da economia geral da minha investigação.

Na verdade, neste momento, o que pretendo conhecer e explicar não é: como é feita a administração de cada liceu ao longo da sua própria historicidade; mas sim: quais as regras e procedimentos normativos produzidos pela administração central que impuseram as estruturas de governo e de controlo político, administrativo e pedagógico dos liceus, em cada um dos momentos da sua evolução.

A abordagem que faço, neste capítulo, da evolução da administração dos liceus situa-se portanto no que Lima (1992, pp. 148 a 164) chama de *«plano das orientações para a acção organizacional»* (1) e tem por finalidade descrever as estruturas formais definidas pelo quadro legal de acordo com as seguintes características:

*«São [estruturas] reguladas por regras formais-legais (normas) com carácter impositivo, estruturadas e codificadas geralmente em linguagem jurídica (ou nela inspirada), e estão inscritas em suportes oficiais. São regras sempre em vigor, até serem substituídas por processos formais semelhantes aos utilizados no momento em que foram*

*instituídas, e são obrigatoriamente do conhecimento dos actores (enquanto presunção). Constituem um quadro construído e fixado em torno de objectivos oficiais da organização (para a organização), são atribuidoras de significado normativo à acção organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências. Em termos de procura de racionalidade estamos perante o modelo racional-legal, isto é, um modelo que toma por referência a racionalidade (a priori) do sistema, do ponto de vista da sua administração centralizada. As regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização.» (Lima, 1992, p. 160)*

Estas estruturas fornecem assim "um retrato oficial" (2) da administração dos liceus, embora não permitam reconstruir a diversidade (pessoal, temporal e local) dos modelos e práticas da administração e gestão dos liceus, no período em análise (1836 - 1947). Este retrato é sistematicamente confrontado com as posições que os professores individualmente ou nas suas associações profissionais tomam na imprensa pedagógica, bem como em obras que para tal tenham escrito.

A pertinência de uma abordagem deste tipo justifica-se, no quadro da minha investigação, por diferentes motivos:

- Conforme referi nos capítulos anteriores, a evolução da organização pedagógica e o processo de estatização do ensino tornaram necessária uma administração específica para o serviço público de educação. Esta administração construiu-se através de uma "sedimentação progressiva" (3) e foi-se especializando quer do ponto de vista funcional quer departamental. A análise da produção normativa que acompanhou a criação dos liceus e as diferentes fases do seu desenvolvimento contribui, assim, para o conhecimento da génese e funções da própria administração escolar.

- O conhecimento das normas e das estruturas que são impostas para a administração dos liceus permite identificar qual o modelo (ou modelos) organizacional e administrativo que inspira a decisão política e a actuação administrativa, neste domínio, bem como a sua evolução. Ainda que este modelo possa representar uma ficção do que é cada liceu enquanto organização, nem por isso deixa de ter uma influência decisiva no seu processo histórico de desenvolvimento.

- A análise das continuidades e rupturas na definição do enquadramento legal

que regulamenta a administração do liceu, bem como do debate público que lhes está muitas vezes associado, permite ter uma visão dinâmica da pluralidade de opiniões que se foram construindo ao longo deste processo e identificar os discursos dominantes.

- O conhecimento da produção normativa e da sua retórica contribui para esclarecer quer as estratégias dos decisores da administração central, na definição de uma organização específica para os liceus, quer as estratégias, muitas vezes autónomas, dos actores locais, sejam eles reitores, directores de classe, professores ou alunos. Neste sentido é possível estabelecer um confronto entre a "racionalidade a priori" e a "racionalidade a posteriori" de que falava na Introdução a esta Parte I, identificando a influência que a segunda teve, muitas vezes no "ajustamento" das decisões tomadas pela administração.

Do vasto (e inexplorado) campo de estudo que constitui a "história da administração do ensino", em Portugal, e neste caso particular do liceu, selecionei como domínio privilegiado para a recolha e tratamento de informação, as **normas que regem o processo de tomada de decisão e as estruturas formais da administração do liceu e a definição dos diferentes órgãos de gestão, suas competências e funções, em especial do reitor.**

As razões desta opção resultam de serem estes os aspectos que são igualmente privilegiados na própria legislação (que é fonte documental por excelência para este tipo de estudo), e de constituírem, por si só, a face visível da administração liceal, em torno dos quais se polarizam todos os debates político-pedagógicos que elegem este tema como principal móbil de intervenção.

Paralelamente, procurei contextualizar esta regulamentação sobre as estruturas e órgãos de administração interna do liceu, com: a análise das suas relações com a administração central (distribuição de competências, processos de coordenação e controlo, alocação de recursos, inspecção, etc.); as relações com as famílias; a participação dos alunos na administração.

Do ponto de vista da sua distribuição temporal este estudo considera três grandes etapas, tendo em conta a evolução da organização pedagógica que tracei no capítulo anterior:

- desde a criação dos liceus por Passos Manuel (1836), até à reforma Jaime Moniz (1894/1895) que estabelece o "regime de classes";
- da reforma Jaime Moniz até à reforma de Carneiro Pacheco (1936) que

altera o regime de classes;

- da reforma de Carneiro Pacheco à reforma de Pires de Lima (1947) que aprova o Estatuto do Ensino Liceal que irá regular detalhadamente todo o funcionamento deste tipo de estabelecimento de ensino e irá vigorar, com pequenas alterações até 1974.

## **1. A ADMINISTRAÇÃO DOS LICEUS ANTES DA REFORMA DE JAIME MONIZ (1894/95)**

### **1. 1. Os órgãos e suas funções - evolução do quadro legal**

As deficientes condições em que funcionou o ensino liceal, neste período, condicionaram de maneira expressiva a definição de uma morfologia organizacional própria para este tipo de estabelecimento de ensino. Para além da própria confusão legislativa que reina sobre o plano de estudos e a própria organização pedagógica ( ver cap. 2), os liceus não dispõem de instalações adequadas, nem professores qualificados, e muitas vezes não constituem sequer uma identidade organizativa, não passando de uma colecção inorgânica de alunos, professores e disciplinas cujo encontro regular só acontece na altura dos exames ( Cf. entre outros: Benalcanfor, 1882; Albino Coelho, 1882; Machado, 1888; Adolfo Coelho 1889; Campos, 1911; Velloso, 1927; Valente, 1973; Adão, 1982; Carvalho; 1984).

Apesar desta situação, é possível, contudo, perceber através dos diferentes diplomas que pretenderam regulamentar o funcionamento dos liceus neste período, a existência de princípios contraditórios sobre a administração do liceu, em particular no que respeita à sua dependência do poder central, à participação dos professores, e às funções e processo de selecção do reitor.

Já antes de 1836 que os projectos que visam criar o ensino liceal se referem em geral à sua administração.

Assim, quer o projecto de Mousinho de Albuquerque de 1823, quer o projecto de Dias Pegado de 1835, prevêm que o governo do liceu seja confiado a um "conselho directivo" em que participam todos os professores, presidido por um deles, nomeado pelo Governo. Estes conselhos superintendiam na resolução de questões

pedagógicas e administrativas do liceu, mas deviam exercer também funções de tutela sobre as escolas primárias da sua área de influência. (Adão, 1982, pp. 39-40 e 43-44; Albuquerque, 1960, pp. 341-362).

Todavia, enquanto estes dois projectos não individualizam as funções do presidente do conselho e adoptam uma estrutura totalmente colegial, um outro projecto, ainda anterior à reforma de Passos Manuel, apresentado por Figueiredo e Almeida, em 1836, (Adão, 1982, pp. 47-48) propõe uma divisão de competências e de tarefas entre o "conselho de professores" e o seu presidente (a quem chama já de "reitor"). É a primeira vez que aparece (ainda que o projecto não tenha tido execução) uma separação nítida entre a função de "administração" e de "gestão", nos termos em que ela será preconizada mais tarde, nos finais do século XX (4).

Neste projecto, o conselho de professores desempenha funções mais gerais ligadas à administração, em sentido lato, como por exemplo, a elaboração do regulamento geral do liceu e das normas disciplinares, a aprovação do balanço das receitas e despesas elaborado pela Junta financeira, a fiscalização sobre a execução das normas emanadas da administração central, a inspecção sobre os estabelecimentos de ensino que se encontram na dependência do liceu, a definição dos programas de exame, a aprovação dos livros, etc.

Em contrapartida, o reitor, desempenha funções executivas ligadas à gestão pedagógica (orientar alunos internos e externos, fazer executar o regulamento disciplinar, convocar conselhos extraordinários) e à gestão administrativa (executar e fazer executar as determinações do conselho de professores e da Junta financeira, nomear os empregados do liceu, cobrar e conservar os rendimentos, fazer pagamentos, etc.).

Além destes dois órgãos, o projecto previa que *«a administração financeira do liceu ficaria a cargo de uma junta composta pelos professores de Agricultura e Comércio e pelo reitor competindo-lhe essencialmente: elaborar regulamentos respeitantes a aspectos financeiros do liceu; fazer o balanço geral das receitas e despesas para apresentar ao conselho do liceu e ao Conselho de Instrução Pública; proceder à redução de despesas e ao aumento de receitas por meios que estejam ao seu alcance; dar execução às determinações legais do Conselho de Instrução Pública e manter com ele a correspondência necessária; determinar os vencimentos dos empregados subalternos.»* (Adão, 1982, p. 48)

Esta estrutura colegial que reconhece aos professores um amplo poder de decisão na administração do liceu é adoptada igualmente pelo próprio decreto de 17 de

Novembro de 1836 que cria os primeiros liceus.

Este decreto consagra um título (significativamente chamado de "*Inspecção e Direcção do Ensino Secundário*"), com 3 artigos (num total de 32 sobre o ensino secundário) e 12 parágrafos, para regulamentar a administração do estabelecimento de ensino, e define como seu objecto (artº 63) *«O governo e inspecção de tudo o que respeita ao formal e científico do Liceu»*, para afirmar logo de seguida que ela *«pertence imediatamente a um Conselho composto de todos os Professores, com subordinação à Direcção geral dos Estudos.»*

O conselho constitui assim o órgão de topo da administração do estabelecimento de ensino, o que assegura aos profissionais (professores) uma intervenção directa e solidária no governo da escola quer na sua dimensão administrativa (o "formal"), quer técnico-pedagógica (o "científico"). As suas decisões são tomadas por votação (*«a pluralidade absoluta dos votos»*), cabendo ao reitor voto de qualidade, em caso de empate. (artº 65).

No domínio pedagógico, cabe ao conselho *«a intendência especial e immediata dos estudos»* sendo portanto responsável pela aplicação das leis relativas ao ensino (artº 64 # 1), a elaboração dos horários, o controlo das faltas e da avaliação ("exercícios literários e exames") dos estudantes (artº 64 # 2), *«o exame, a escolha e a composição dos compêndios, fazendo sobre isso proposta à Direcção geral dos Estudos, que proporá ao Governo uma recompensa adequada para os autores dos melhores livros elementares»* (artº 64 # 3).

No domínio administrativo e financeiro, para além da função de intendência já referida, é o conselho que *« aplica o produto das matrículas e certidões »* para pagamento de *« despesas de expediente, guarda e conservação do edificio, e também para pagamento dos ordenados»* (artº 62 e 64 # 5 ). Cabe também ao conselho prestar contas à administração central do funcionamento do estabelecimento de ensino através *«de um relatório do estado dos estudos no liceu, contendo as causas do progresso, ou decadência, e a estatística do estabelecimento»* a enviar no final de cada ano lectivo (artº 64 # 6).

Mas além destas funções, o conselho exerce competências claras no domínio institucional que indiciam uma ampla autonomia pedagógica do liceu em relação à administração central, através da sua capacidade de produzir normas e orientações específicas. Como estabelece o artº 64 # 4, é atribuição do conselho do liceu: *«A confecção dos Regulamentos especiais, necessários para a boa ordem, disciplina, e economia do*

*liceu, e bem assim para o completo desenvolvimento do método de ensino; fazendo as convenientes propostas à Direcção geral».*

Quanto ao reitor (e à semelhança do que acontecia no projecto de Figueiredo e Almeida) as suas funções são essencialmente executivas e exercem-se no domínio da gestão administrativa, pedagógica e financeira.

O "título de reitor" é atribuído ao "professor Decano" (artº 63 # 1). Nessa qualidade preside ao conselho do liceu e é considerado como "chefe do estabelecimento" (artº 66 # 2), tendo direito a uma "gratificação" de 50 000 réis.

O reitor é responsável por *«dar execução às Leis, aos Regulamentos e às deliberações do conselho»* (artº 66 # 2) e pela *«inspecção de todo o estabelecimento, com subordinação às deliberações do conselho»* (artº 66 # 5). No domínio administrativo e financeiro deve convocar as reuniões do conselho *«quando julgar conveniente, e pelo menos uma vez em cada mês, propondo nele os negócios da sua competência»* (artº 66 # 1), expedir a correspondência (artº 66 # 3) e administrar as verbas, segundo a deliberação do conselho (artº 66 # 4).

Além do reitor os dois únicos cargos que existiam era o de secretário do conselho (sem indicação de conteúdo funcional específico), exercido pelo professor mais novo, e o de bibliotecário (professor nomeado pelo conselho), ambos com direito a uma gratificação igual à do reitor. (Ver anexo II)

Como se sabe, esta legislação quase não teve aplicação prática, uma vez que, até 1844, só tinham entrado em funcionamento pleno os liceus de Lisboa, Porto e Coimbra (Valente, 1973, p. 151), e mesmo assim em condições totalmente diferentes do que o decreto previa. Todavia ela é um bom exemplo da aplicação das "ideias liberais", politicamente dominantes neste período, à administração dos liceus, e de que sobressai o poder que era concedido à corporação docente. Esse poder traduzia-se na participação dos professores num órgão colegial, de funcionamento democrático, com poder de decisão em matérias essenciais do funcionamento do estabelecimento de ensino. (5)

As transformações políticas que se seguem ao fim do "setembrismo" com o ministério de Costa Cabral vão ter influência não só na reforma dos estudos, em geral, mas também na própria administração dos liceus. O primeiro sinal é dado em 1840, com um projecto de reforma do ensino secundário, do antigo ministro do Reino, Rodrigo da Fonseca Magalhães, *«homem publicamente adverso à Revolução de Setembro»* (Adão, 1982, p.74), segundo o qual *«Concretizando a ideia de que ao governo compete uma ampla participação*



*nos assuntos de instrução pública, propõe-se uma modificação importante na escolha dos reitores e secretários que passariam a ser nomeados por ele, mediante proposta do Conselho Geral Director, com mandatos de 3 anos, prorrogáveis»* (Adão, 1982, p. 74).

Não admira, portanto, que a reforma de Costa Cabral (decreto de 20 de Setembro de 1844) altere desde logo o processo de nomeação do reitor e que o seu Regulamento, decretado por Fontes Pereira de Melo em 10 de Abril de 1860, consagre uma estrutura administrativa bastante diferente da aprovada por Passos Manuel.

Na verdade a reforma de Costa Cabral mantém o "Conselho do Liceu", constituído por todos os professores ("proprietários" e "substitutos") e presidido pelo reitor (artº 78). Todavia este cargo ou é desempenhado pelo "Comissário dos Estudos" (representante da administração central), ou na falta deste por «*um dos professores do liceu, nomeado pelo Governo, com a gratificação anual de 50\$000 réis*», sendo substituído, nos seus impedimentos, pelo «*professor presente mais antigo*» (artº 78 # 1 e 2).

No caso de o Comissário dos Estudos acumular com as funções de reitor, podia não ser um professor, como aconteceu no liceu de Braga, em que foi nomeado em 14 de Julho de 1845, como Comissário e Reitor o bacharel em medicina António Maria Pinheiro, que ocupou o lugar durante 25 anos, até 1870. (Documento Histórico sobre o Liceu Nacional Sá de Miranda, 1964, pp. 214-216).

No liceu de Coimbra o conselho é presidido pelo reitor da Universidade (artº 78 # 2), o que tinha sido decidido na portaria de 10 de Outubro de 1839, que considerava igualmente que os professores se deviam considerar incorporados no estabelecimento universitário, gozando das honras e prerrogativas dos lentes.

Quanto ao Secretário, passa a ser nomeado igualmente pelo Governo.

O decreto remete para regulamentação posterior as atribuições do conselho, do reitor e do secretário (artº 80), bem como as disposições sobre "matérias e métodos de ensino" (artº 165). Do mesmo modo, «*As obrigações dos professores, a economia do serviço, e as regras de disciplina e polícia de cada Escola, e de cada Estabelecimento Literário ou Científico, serão definidas por Regulamentos especiais.*» (artº 170).

O "*Regulamento dos Liceus Nacionais*" aprovado pelo decreto de 10 de Abril de 1860 divide-se assim em dois grandes domínios, a que corresponde a cada um, a respectiva secção: "*Do ensino nos liceus*" e "*Da administração e dos funcionários.*" É nesta última que se regula o funcionamento do Conselho do liceu, se descreve o conteúdo funcional do reitor, secretário, porteiro e contínuo e se definem os deveres dos professores.

O conselho continua a ser composto por todos os professores, mas é presidido unicamente pelo reitor, ou na sua falta pelo mais antigo dos professores proprietários (artº 84). O conselho deixa de ser visto como um órgão próprio, com competências e atribuições específicas, pelo que o Regulamento incide essencialmente sobre o tipo, número, calendário e conteúdo das reuniões que ele deve realizar.

Assim o artigo 87 estabelece:

*«Os conselhos dos liceus celebrarão todos os anos as seguintes sessões ordinárias:*

*Uma sessão antes da abertura das aulas para regular os serviços escolares.*

*Uma sessão no primeiro dia não feriado, do mês de Outubro, para distribuição dos prémios.*

*Uma sessão no princípio de cada um dos meses, que não forem de férias, para análise das faltas dos professores e dos alunos, dos documentos justificativos dessas faltas e de todas as notas e informações, tanto dos professores como dos outros empregados dos liceus, a respeito do comportamento dos alunos.*

*Entre os dias 10 e 15 de Junho as sessões que forem necessárias para se determinar a ordem e distribuir os júris dos exames; e para formar as relações dos alunos habilitados, com todas as informações exigidas no artigo 35.*

*Uma sessão, acabados os exames, para conferir prémios aos alunos que deles forem dignos, pelo modo descrito no capítulo 8 deste regulamento.*

*Uma sessão antes de férias para tomar conta das despesas feitas durante o ano com estabelecimentos, expediente, guarda e conservação do edifício dos respectivos liceus para fazer o orçamento das despesas do ano imediato que será remetido ao Ministério do Reino.»*

Além destas, estão previstas sessões extraordinárias (artº 88) para escolher os compêndios e livros auxiliares de ensino para serem submetidos à aprovação do Conselho Geral de Instrução Pública, aprovar os pontos de exame, aplicar a pena de «expulsão temporária» ou propor a «expulsão perpétua» a alunos, e «fazer os regulamentos internos que forem necessários para a disciplina e organização literária e económica».

Como se vê, o conselho continua a desempenhar um papel importante na

administração do liceu, mas é agora objecto de uma atenção normativa especial e minuciosamente prescritiva.

Quanto ao reitor o regulamento não altera o processo de designação anterior (nomeado pelo governo de entre os professores do liceu), mas enquanto na legislação de Passos Manuel exercia as suas funções na qualidade de professor decano e presidente do conselho, neste decreto elas decorrem da sua condição de "chefe" do estabelecimento de ensino. Deste modo o artigo 89 que trata das funções do reitor começa exactamente por dizer que «*O reitor é o chefe do liceu e como tal incumbe-lhe: 1.º presidir às sessões do conselho;*» além de exercer funções de inspecção sobre todos os funcionários, de representação (assinar todos os diplomas e mais papéis oficiais), de correspondência com a administração central, de prestação de contas (fazer relatório anual do estado literário e económico e enviá-lo à direcção geral da instrução pública) e presidir a Júris de exames de concursos de professores primários e secundários.

O reitor recebia uma gratificação de 50\$000 réis.

Este Regulamento define, pela primeira vez, qual o conteúdo funcional do cargo de secretário (artº 96 e 97). Ele desempenha tarefas de natureza burocrática, ligadas à guarda dos livros de actas, matrículas, termos de exame, etc.; ao expediente de secretaria; passagem de diplomas; etc. Mas também funções de tesouraria («*processar folhas de vencimentos e mais despesas do liceu e expedi-las*»). O secretário recebia uma gratificação de 50\$000 réis (igual à do reitor) e 120 réis de emolumentos pelas certidões dos exames, no final do ano, e igual quantia pelas matrículas no princípio do ano.

Como se vê a legislação de 1860 marca uma inflexão na estrutura de poder colegial consagrada na reforma de Passos Manuel, bem como na margem de autonomia inicialmente prevista para os liceus. Os professores são chamados a participar na administração da organização em domínios essencialmente "técnico - pedagógicos", através das diversas reuniões do conselho (em elevado número, como vimos), e o reitor chama a si a "chefia" do estabelecimento, em particular no controlo e inspecção dos funcionários, e na execuções das ordens da administração central. Mais do que uma subordinação ao conselho, verifica-se uma partilha de poder, com uma tendência para a relativa autonomização entre as funções administrativas e as funções pedagógicas.

A "reforma" de Anselmo Brancamp de 9 de Setembro de 1863 não altera a orgânica estabelecida, embora se note uma maior preocupação normativa, nomeadamente

na "fiscalização da observância dos programas de ensino" que passa a ser uma atribuição do reitor.

Com a aprovação de novo plano de estudos (dec. de 23 de Setembro de 1872) e respectivo "Regulamento dos liceus nacionais" (dec. de 31 de Março de 1873) as competências do conselho escolar são acrescidas, pois nos termos do artigo 97 # 1 «*Os conselhos dos liceus, com aprovação do governo, designam os professores para regência dos cursos*». Esta prerrogativa irá constituir, mais tarde (a partir de 1895), uma das zonas de conflitos de poder e de competências entre os conselhos e o reitor, pois com a crescente percentagem de professores interinos (ou provisórios) permite exercer uma importante influência local.

O processo de partilha e equilíbrio de poderes entre o conselho e o reitor que os regulamentos têm vindo a consagrar, progressivamente, desde 1860, acentua-se com a primeira reforma de José Luciano de Castro (Carta de Lei de 14 de Junho de 1880): Num capítulo intitulado «*Do governo, administração e inspecção dos institutos secundários*», estabelece que «*O governo e administração de cada liceu e das escolas municipais secundárias existentes no distrito respectivo, pertence ao reitor e ao conselho escolar por ele presidido.*» (artº 55). Verifica-se assim que do ponto de vista formal a lei consagra a partilha de poder e de responsabilidades nos dois órgãos, e que o "reitor" toma já, de certo modo, a precedência sobre o conselho. (6)

Mas onde a lei avança mais na autonomização das funções administrativas do reitor é no seu processo de selecção. Na verdade, de acordo com o artº 49 o reitor além de continuar a ser de «*nomeação régia*», poderá ser «*nomeado dentre os professores de ensino secundário ou superior, ou dentre indivíduos estranhos ao professorado que tenham um curso de instrução secundária ou superior.*» Esta possibilidade, pela primeira vez consagrada, de o reitor ser um indivíduo estranho ao professorado (que será retomada mais tarde, como iremos ver) exprime claramente a evolução a que do ponto de vista formal se estava a assistir na estrutura de governo da escola secundária: O cargo de reitor era visto essencialmente como um lugar político e administrativo, o que exigia a confiança do governo e podia prescindir da sua competência pedagógica. (7)

Igual tendência se verifica no cargo de secretário que, nos liceus centrais (Lisboa, Coimbra e Porto) «*será sempre pessoa estranha ao magistério em exercício efectivo e habilitada com um curso de instrução secundária, pelo menos. Nos liceus*

*nacionais [os restantes] a nomeação do secretário poderá recair em indivíduo pertencente ao professorado em exercício.» (artº 49 # 2)*

Estas alterações adquirem ainda um maior significado no quadro da decisão igualmente tomada, com este diploma, de dividir o continente em «*três circunscrições académicas, com sede em Lisboa, Coimbra e Porto*» (artº 3) à frente da qual se encontra um «*inspector de instrução secundária nomeado pelo governo*» (artº 50). Estes inspectores «*serão nomeados de entre pessoas hábeis do magistério secundário ou superior ou de entre indivíduos que possuam méritos notoriamente distintos*», por um período de três anos, não podendo acumular com qualquer outro emprego remunerado pelo Estado (artº 51).

A "inspecção" sobre o estabelecimento de ensino que começou por ser uma função do "conselho do liceu" (em 1836) e passou para o "reitor" (em 1860), é agora uma função que é exercida pela própria administração central:

*«A superintendência e inspecção de todos os institutos secundários pertencentes a uma circunscrição académica compete ao inspector dessa circunscrição, como representante do poder central.» (artº 56)*

Entre as várias funções que estão cometidas ao inspector (artº 57) são de destacar as que se relacionam com a vigilância do cumprimento da lei, o controlo pedagógico (assistir a aulas e convocar e presidir ao conselho), e o exercício do poder disciplinar (propôr ao governo, em casos graves, a suspensão dos professores ou empregados subalternos).

Embora efémera (pois não teve continuidade na legislação seguinte) a criação da inspecção (que será objecto de acesa discussão na primeira metade do século XX - ver ponto 2.6. deste capítulo) marca um momento importante na construção de uma estrutura de governo e de controlo político, administrativo e pedagógico do ensino secundário.

Em 1886, a "reforma" decretada em 29 de Julho e o seu "Regulamento Geral dos Liceus" de 12 de Agosto do mesmo ano, introduzem pela primeira vez o processo de nomeação do reitor através de «*proposta de lista triplíce organizada pelo respectivo conselho escolar, de entre os professores do ensino secundário ou superior, ou de outros indivíduos estranhos ao professorado que tenham curso de instrução superior*» (art. 14 do decreto de 29 de Julho de 1886). Mas embora o Regulamento de 12 de Agosto do mesmo

ano dissesse, a este propósito que «o governo determinará, oportunamente, o processo prático a seguir» tal não foi feito.

## 1.2. O processo de nomeação do reitor - uma questão estruturante da administração do liceu

A irregularidade com que a legislação foi aplicada neste período, e as sucessivas alterações a que esteve sujeita, tornam difícil precisar qual o regime que efectivamente estava em vigor, em cada momento, como era cumprido e qual as reacções que suscitava.

Todavia, para lá das alterações circunstanciais que se verificaram ao longo deste período e que raramente sobreviveram ao decreto seguinte, ou que não eram sequer aplicadas, outras houve que se vieram revelar, por si só, estruturantes do próprio modelo organizacional e administrativo. Está neste caso, o processo de nomeação do reitor e a natureza das suas funções. (Ver anexo IV)

Vimos já que de um ponto de vista legal, o reitor começou por ser o "primus inter pares" e representante do conselho do liceu, com funções essencialmente executivas, para se tornar progressivamente o chefe do estabelecimento, representante do governo e com funções de controlo e fiscalização.

Ainda que na prática a progressão não tenha sido tão clara e linear, o que é certo é que ela constitui uma questão controversa para os próprios professores como se pode ver em algumas das respostas dadas ao Questionário dirigido à opinião pública, em 1876 (portaria de 4 de Novembro), pela comissão nomeada pelo ministro Rodrigues Sampaio, «para propor ao governo o plano geral e os projectos de reforma de instrução secundária» (Ver "Collecção de respostas", 1877).

Este questionário permite identificar, através das suas 38 perguntas quais as matérias mais controversas em relação à organização dos estudos secundários, bem como as opiniões dominantes nas respostas enviadas pelos conselhos escolares de 19 liceus, além de mais 32 pareceres enviados quer por colégios particulares e pessoas singulares.

As questões versam os seguintes assuntos: organização geral do ensino secundário (2 perguntas), rede escolar (2 perguntas), financiamento (1 pergunta), disciplinas do plano de estudos (2 perguntas), compêndios (3 perguntas), condições de admissão dos

alunos (1 pergunta), regime de classe ou de disciplinas (1 pergunta), existência de internato, semi-internato ou salas de estudo (1 pergunta), regime de exames (4 pergunta), qualificação e provimento dos professores (3 perguntas), "estatuto" dos professores - direitos, garantias, vencimento, regime disciplinar, etc. (4 perguntas), regulamentação do ensino particular e suas relações com o ensino oficial (12 perguntas), "forma da superintendência do governo nas escolas oficiais e livres" e existência ou não de "inspectores especiais de instrução secundária" e suas atribuições (2 perguntas).

As respostas que foram enviadas à comissão não abrangeram de igual modo todas as questões e são de desigual profundidade, centrando-se essencialmente nos fins do ensino secundário, no plano de estudos, sistema de exames e relação entre o ensino oficial e ensino livre. Algumas respostas foram dadas sob a forma de propostas globais de reforma, como é o caso do parecer enviado pelo conselho escolar do Liceu Nacional de Lisboa, cujo relator foi Manuel de Arriaga.

Em relação às perguntas sobre a superintendência e inspecção do governo sobre os institutos secundários a opinião que é maioritariamente expressa (principalmente em respostas individuais) é favorável à inspecção como forma de assegurar o cumprimento dos deveres dos professores.

No que se refere à administração do liceu (que não era directamente questionada) algumas respostas debruçam-se sobre o processo de designação e funções do reitor, como é o caso do parecer elaborado pelo Liceu Nacional de Lisboa, que teve um impacto especial na opinião pública (Ribeiro, 1871 - 1899, vol. VIII). Para os professores deste liceu o modelo a adoptar é de tipo colegial tendo o reitor funções essencialmente executivas:

*«(...) haverá um reitor nomeado todos os anos pelo conselho escolar de entre os seus membros. As suas atribuições serão:*

*1º Representar o conselho todas as vezes que se torne preciso a este;*

*2º Convocá-lo sempre que tenha a comunicar-lhe leis, regulamentos e ordens superiores, transmitidas pelo respectivo inspector de estudos ou seus subdelegados;*

*3º Dirigi-lo nas discussões;*

*4º Fazer cumprir as suas deliberações, e bem assim os regulamentos internos feitos e aprovados por ele, conselho; velar enfim por quanto diga respeito à boa*

*administração interna, literária, económica e policial dos ginásios [nome que era proposto para o liceu].»* (Collecção, 1877, p. 24)

Em sentido idêntico vai o professor do liceu de Coimbra, José Joaquim Manso Preto que propõe que em cada estabelecimento de ensino haja *«um director eleito pelos respectivos conselhos, em escrutínio secreto, entre os professores em efectivo serviço ou jubilados»* (idem, p. 118).

Em contrapartida, para o professor do liceu do Porto, Augusto Epyphanio da Silva Reis o mal em que se encontram os liceus reside no próprio processo de escolha dos reitores: *«Nos liceus reina a completa anarquia, anarquia mansa, mas anarquia. Os actuais reitores, que, na maioria dos casos são também professores dos respectivos liceus, e que exercem o cargo, por tempo indefinido na mesma localidade, não podem, não querem ou não sabem obrigar os professores ao cumprimento dos seus deveres.»* (idem, p. 194).

Outros (como o conselho do Liceu Nacional de Bragança) exprimem claramente a ideia de que o reitor deve ser visto como um funcionário da administração central: *«Se os reitores dos liceus continuarem a ser, como convém, delegados do governo, é pelo seu intermédio que o governo não só superintende, mas dirige todo o serviço da instrução secundária. Estes mesmos funcionários podem em nome e com a autoridade do governo superintender as escolas livres.»* (idem, p. 238)

Como se vê a clivagem entre a concepção do reitor como "líder pedagógico" e representante do conselho de professores de cada liceu, e a concepção do reitor como chefe administrativo e representante do governo na escola, está bem presente, nesta fase inicial da definição das estruturas de governo e controlo do liceu e isso vai marcar a especificidade da administração deste tipo de estabelecimentos, em relação a outros serviços públicos e a outras organizações (8).

Mas a tendência oficial e legal vai no sentido de reforçar as funções administrativas do reitor e de diminuir o poder profissional dos professores. Por isso o reitor do liceu de Ponta Delgada, Eugénio Vaz Pacheco de Canto e Castro, na sua resposta à consulta do governo sobre os serviços dos liceus, em 22 de Fevereiro de 1892, e a propósito da questão de saber onde podiam ser feitas reduções das verbas orçamentais, afirma:

*«Quero referir-me à única economia que é talvez possível realizar-se nas*



*verbas orçamentais, e vem a ser: a supressão ou diminuição dos honorários do reitor.*

*Falo contra os meus próprios interesses, apresentando este alvitre; mas por isso mesmo julgo que ele tem jus a merecer alguma consideração, ainda quando não seja integralmente aceite.*

*A razão que milita em seu favor é que o trabalho cometido ao reitor não vale a gratificação que lhe está consignada.*

*De feito, relatórios anuais que tão poucas vezes são escutados, despachos de requerimentos, minutas de ofícios, presidência do conselho escolar, atribuições fiscais e disciplinares e alocução no 1º de Outubro - tudo isto somado não vale a verba de 15\$000 réis anuais.» (Canto e Castro, 1892, p. 294)*

Para que o trabalho do reitor não se resumisse às tarefas burocráticas, Canto e Castro propunha que houvesse uma regulamentação clara das suas relações com o secretário, na parte administrativa e que fossem *«aumentadas as atribuições disciplinares e fiscais, tanto com referência aos alunos, como ao pessoal docente e administrativo»* (Canto e Castro, 1893, p. 500).

Mas simultaneamente com este apelo a uma maior liderança por parte do reitor e a uma redução das suas funções administrativas, outros reclamam uma maior intervenção dos professores na organização da escola. É o caso de Bernardino Machado, no discurso que proferiu no Congresso Pedagógico de Madrid, em 1892, em que *«proclamou a necessidade de reconhecer a legítima autonomia interna das corporações docentes, entregando-lhes a iniciativa na regulamentação dos exercícios escolares e concedendo-lhes uma discreta interferência na organização dos serviços e na distribuição dos fundos que lhes são consignados»* (Revista dos Liceus, nº6, Novembro 1892, p. 270)

A concepção administrativista do cargo do reitor que é predominante nesta época, ao nível oficial, e a adopção de critérios políticos para a sua nomeação, levam Agostinho de Campos a caracterizar este período que antecedeu a reforma de Jaime Moniz, como dominado pelo *«costume velho de se considerarem os reitores como simples burocratas ou perniciosos agentes eleitorais»* (Campos, 1914).

Esta é também a opinião do professor Do Liceu Central do Porto, João M. Moreira que num artigo publicado na "Revista dos Lyceus", em 1892, faz um violento requisitório contra os critérios e processos utilizados na nomeação dos reitores:

*«Pode-se dizer, sem perigo de errar, que as mais das vezes a nomeação dos reitores dos liceus tem obedecido a outros interesses que não os da instrução secundária.*

*A politiquice tem tido grande parte na escolha deste funcionários; e por isso eles, em vez de promoverem, como era seu dever, o melhoramento do instituto cuja direcção lhes é confiada, do que mais curam é de aproveitar a influência que lhes dá esse lugar, para servirem as pretensões do seu partido. (...)*

*O resultado de nomeações assim levianamente feitas é que o indivíduo posto no lugar de reitor pela política, e sabendo que logo depois será dele arrancado pela política dos adversários, não se importa do bom ou mau nome do instituto de que é chefe; o que pretende é, embora sob aparências de justiça e integridade, perverter o mais que possa e tirar a maior soma de vantagens da posição em que talvez o não deixem demorar muito tempo.»* (Moreira, 1892, p. 533)

Embora possa haver algum exagero na maneira como o autor do artigo descreve a situação e havendo certamente excepções, como ele reconhece, o que é certo é que o diagnóstico final é sintomático de uma controvérsia que se instalou desde a decisão tomada na carta de Lei de 14 de Junho de 1880, de abrir a possibilidade de os reitores não serem professores, ou sendo-o não poderem pertencer ao quadro do liceu: *«Mas a regra é que não pertencendo o reitor ao quadro do professorado, ou se serve do lugar para os seus arranjos políticos, ou se limita a assinar, sem ciência nem consciência, o expediente do liceu apresentado por algum empregado subalterno do estabelecimento.»* (idem, p. 534)

Apesar da segunda reforma de Luciano de Castro (decreto de 29 de Julho de 1886, artº 14) ter tentado uma certa solução de compromisso ao fazer depender a nomeação do reitor (que continuava a poder ser um não-professor) da proposta de uma lista triplíce apresentada pelo conselho, o que é certo é que, como nota João M. Moreira, 6 anos depois, ainda não tinha sido posta em prática, certamente porque, como diz, *«muitos dos reitores políticos teriam de abandonar os seus lugares, e isso era um golpe dado na galopinagem eleitoral de alguns distritos.»* (idem p. 535).

Como alternativa à situação vigente, o autor do artigo que tenho vindo a citar enuncia alguns dos requisitos que o reitor deve possuir e que vão no sentido de reforçar a sua qualificação pedagógica:

*«É necessário que o homem escolhido para reitor de um liceu, pela sua*

*inteligência e ilustração exerça verdadeira autoridade sobre todos os seus subordinados; que tenha amor a tudo quanto se prende com a instrução secundária, a estude, e contribua quanto possa para o seu progredimento.*

*O reitor do liceu há-de possuir de todas as disciplinas da instrução secundária pelo menos quanto baste para fiscalizar a observância dos programas de ensino, e fazer anualmente um relatório do estado do liceu, etc., como lhe ordena o artº 57 do regulamento.»* (idem, p. 535, sublinhado no texto).

É esta perspectiva das funções do reitor que o leva a propôr uma modalidade de nomeação (que só na década de 20 do século seguinte irá ser posta em prática) para os liceus nacionais, nas cidades onde não há escolas do ensino superior, em que *«o reitor é nomeado pelo governo, sob proposta de lista triplice organizada pelo respectivo conselho escolar, dentre os professores do ensino secundário. Estas nomeações seriam válidas por 3 ou 6 anos.»* (idem, p. 536)

As razões invocadas são elucidativas de uma corrente de opinião presente desde a fundação dos primeiros liceus, como vimos, e que valoriza o poder profissional dos professores:

*«Os professores de instrução secundária que o conselho oferecer à escolha do governo, e que não podem deixar de ser os mais distintos, os mais experimentados e os mais prudentes, enfim primi inter pares, e por isso com verdadeira preponderância entre os seus colegas, darão sempre mais garantias de bem desempenharem o seu cargo do que qualquer adventício, muito embora seja bacharel. Todos nós sabemos o que por vezes vale o bacharelado.»* (idem p. 536)

Para os liceus em cidades com escolas superiores (Lisboa, Coimbra, Porto) João M. Moreira propõe que o reitor possa ser um professor dessas escolas, continuando contudo a ser escolhido por proposta do conselho.

Mas esta oposição latente entre "administração" e "pedagogia" não se resume ao problema da gestão, e como nota Adolfo Coelho é uma questão mais geral que afecta toda a instrução pública:

«Para o governo central o ensino público é essencialmente uma questão administrativa: os professores são funcionários, elos de uma hierarquia, entidades quase abstractas, que se contam por números e que com o material de ensino representam uma despesa. (...) A verdade é que o ponto de vista puramente administrativo é realmente tanto o que predomina na concepção governamental do ensino, que este acaba por ser visto como um simples negócio, que busca tornar o mais rendoso possível, caso realizado com a instrução secundária; a verdade é que para os políticos, os que falam em nome das ciências da educação são teóricos, absolutamente insignificantes, cujas doutrinas poderão só perturbar a ordem gloriosa que eles políticos sabem manter no sistema das instituições de ensino; a verdade é que existe cisão profunda entre os espíritos especulativos, aliás raríssimos, que entre nós estudam as questões pedagógicas, e os homens que, sob a influência daqueles, poderiam na governação exercer acção benéfica.» (Coelho, 1889, pp. 10 - 11).

### 1.3. Em síntese

De um ponto vista legal a evolução do modelo político e organizacional do liceu, entre 1836 e 1894/95 é influenciada pelo processo de nomeação do reitor (ver quadro 1)

#### Quadro 1: Processo de nomeação do reitor antes de 1894/95

|   |
|---|
| <p>- 1836 - Decreto de 17 de Novembro (art. 63 # 1)</p> <p><i>«O Conselho do liceu será presidido pelo professor Decano com o título de Reitor;»</i></p>  |
| <p>- 1844 - Decreto de 20 de Setembro de 1844 (art. 78 # 1, 2 e 3)</p> <p><i>«#1 Os Comissários dos Estudos, quando os houver, serão os Reitores dos liceus.<br/>#2 Exceptua-se o Liceu de Coimbra, que será presidido pelo Reitor da Universidade.<br/>#3 Na falta de Comissário dos Estudos, será Reitor um dos Professores do Liceu, nomeado pelo Governo (...). Em quando não baixar a Nomeação Régia, ou achando-se impedido o Reitor nomeado, servirá o mais antigo dos Professores presentes.»</i></p> |

- 1860 - Decreto de 10 de Abril - Regulamento de Fontes Pereira de Melo
- 1863 - Decreto de 9 de Setembro - "Reforma" de Anselmo Brancamp
- 1873 - Decreto de 31 de Março - Regulamento de Rodrigues Sampaio

[Não alteram a situação e não definem explicitamente o processo de nomeação]

- 1880 - Carta de Lei de 14 de Junho (art. 49 # 1)

*«O reitor é nomeado de entre professores do ensino secundário ou superior, ou de entre indivíduos estranhos ao professorado que tenham um curso de instrução secundária ou superior.»*

- 1886 - Decreto de 29 de Julho (art. 14)

*«Os reitores são nomeados pelo governo, sob proposta de lista triplice organizada pelo respectivo conselho escolar, de entre professores de ensino secundário ou superior, ou de entre indivíduos estranhos ao professorado que tenham um curso de instrução superior.»*

Conforme se pode concluir da análise da legislação, podemos dizer que se caminha de uma concepção de reitor com funções predominantemente de líder pedagógico representando o conselho de escola, para a de reitor com funções predominantemente administrativas representando o governo central junto do liceu (e de outros estabelecimentos na sua área de influência).

A mesma mudança é também perceptível, embora em menor grau, na evolução das atribuições do reitor (conforme se pode ver nos anexos III e III-A).

Esta evolução é condicionada por factores políticos específicos (ascensão e queda do liberalismo, lutas políticas do final da monarquia) e pelas políticas educativas, contraditórias e inconsequentes que caracterizaram este período.

Mas além destes factores políticos outros houve relativos à própria organização do liceu que explicam as características das estruturas administrativas adoptadas. É o caso da organização pedagógica (regime de disciplinas), da falta de instalações adequadas e da indefinição profissional do professor, etc.

Dois testemunhos, entre outros, ilustram esta situação.

Sá Oliveira que iniciara as funções de professor efectivo em 1901, falava assim dos liceus antes da reforma de Jaime Moniz, no seu discurso inaugural do ano lectivo 1933/34, no Liceu Normal de Lisboa:

*«Eu vi, há mais de trinta anos, o ensino secundário oficial desprovido de professores, de alunos, de edifícios, de material de ensino; "leccionistas", não professores; "ouvintes", não alunos; "casarões", não escolas; "palavras", não coisas.*

*Eu vi os liceus sem disciplina, sem vida escolar, sem vida social (...); ausência completa de espírito associativo; nenhum "espírito de escola" - nos mestres e nos discípulos. (...)*

*Era assim o liceu há pouco menos de meio século (...). Para tudo dizer, os liceus não tinham reitores, tão somente funcionários de administração.»*

Do mesmo modo Agostinho Campos, que era professor do Liceu Central de Lisboa, desde 1896 e foi Director Geral da Instrução Secundária, entre 1906 e 1910, descrevia assim a situação que se vivia nos liceus, nesta época:

*«O professor, como entidade oficial, não tinha existência, além do tempo e do espaço restritos da aula. Fora desta e durante o longo intervalo que muitas vezes a separava da seguinte, o aluno ficava, nos liceus mais populosos, entregue à Guarda Municipal, a quem cabia a jurisdição dos vestíbulos pátios e corredores. O reitor era um funcionário invisível, e a escola uma casa sórdida, sem higiene e sem decência, em cujas vizinhanças medrava sempre um bilhar, um café, uma tabacaria e outras instituições de pior género, onde os educandos aguardavam a hora da lição» (Campos, 1911, p. 162). [9]*

Entre os diferentes elementos que explicam as grandes limitações que se ofereciam ao exercício da administração do liceu, e de que estes testemunhos dão conta, é de referir, por último, a indefinição profissional dos professores. Na verdade a formação era inexistente e o processo de selecção por concurso que vigorou até 1869 não exigia qualquer tipo de habilitações mínimas aos candidatos. Em 1869 as nomeações de "professores proprietários" (efectivos) do ensino secundário são suspensas (carta de lei de 2 de Setembro de 1869), o que fez com que as necessidades de professores passassem a ser satisfeitas só por provisórios. Em 1880, como vimos, a lei de 14 de Junho possibilita uma "efectivação administrativa" do grande número de provisórios que entretanto se acumulara nos liceus, por decisão dos conselhos dos liceus, segundo determinadas condições.

Esta situação prestou-se a todo o tipo de tráfico de influências e fez baixar ainda mais a qualidade do ensino ministrado dos liceus (Cf. Velloso, 1927; Valente 1973).

Não admira por isso que Ferreira-Deusdado escreva, em Janeiro de 1890, no nº1 da "Revista de Educação e de Ensino," (ano V) que *«Durante este longo intervalo de tempo que decorre de 1869 a 1888, houve fornadas repetidas de nomeações preparadas pelo ministro do Reino, o Sr. José Luciano de Castro para favorecer os correligionários»*.

A mesma revista (nº2, Fevereiro de 1890), dá notícia da grande quantidade de reprovações nos concursos para professores (reabertos em 1888). Nesse ano de 85 candidatos só foram aprovados 25, e no ano seguinte, 1889, de 58 candidatos só foram aprovados 10. A este propósito Adolfo Coelho (1890, p. 54) desabafa que *«Difícilmente se apurarão em todo o Portugal 10 professores que estejam verdadeiramente ao corrente dos progressos da ciência da educação e a maior parte dos secundários e superiores nunca leram um livro de pedagogia.»*

Esta ausência de "profissionalismo" no corpo docente dos liceus antes da Reforma de Jaime Moniz é denunciada, no princípio do século (num período de crescente afirmação profissional dos professores do secundário) de modo bastante contundente, mas que não se afastava muito da realidade dos factos:

Agostinho Campos, falando na abertura do ano lectivo do Liceu Pedro Nunes, em 1914, dos "professores de há 25 anos", insurgia-se com a situação em que então viviam os "verdadeiros" professores (*«com sólida base de ciência e de erudição, completada por uma longa prática e por uma rigorosa consciência dos seus deveres»*), face à concorrência dos professores provisórios ou interinos (*«miseros saltimbancos»*):

*«Para fazer panelas ou botas exige-se uma aprendizagem que dura anos; mas o mestre, o formador de espíritos, podia improvisar-se de um dia para o outro. Um médico sem doentes, ou um padre sem missas liquidava em professor, à falta de melhor. Um alferes dava lições, porque se casara com uma costureira e deste amor e desta cabana tinham resultado muitos meninos e pouco pão. Um estudante preguiçoso a quem o pai suspendera a mesada ia no dia seguinte leccionar as disciplinas em que ficara reprovado.»*  
(Campos, 1914)

É contra esta situação que aqui sintetizei que irá ser feita a reforma de Jaime Moniz. A introdução do regime de classes irá obrigar a um liceu organizado e centralmente administrado, e a professores qualificados, o que para além das consequências que teve na administração dos liceus irá ter igualmente no processo de profissionalização dos professores, como iremos ver a seguir.

## 2. A ADMINISTRAÇÃO DOS LICEUS ENTRE 1894/95 E 1936 - 1947

A delimitação temporal deste período de análise resulta fundamentalmente dos seguintes critérios.

Quanto a 1894/95, é a data da reforma de Jaime Moniz (decreto de 22 de Dezembro de 1894) e do respectivo Regulamento (14 de Agosto de 1895), ou seja, a entrada em funcionamento do regime de classes e a montagem de um complexo ordenamento jurídico destinado a tirar o ensino secundário da caótica situação em que se encontrava, desde a criação dos liceus em 1836. Esta reforma é consensualmente considerada como um marco na organização dos liceus e a sua influência exerceu-se, nesse domínio, por toda a primeira metade do século XX (ver capítulo anterior).

Quanto a 1936, é a data da reforma de Carneiro Pacheco que procura acabar com o regime de classes instaurado pela reforma de Jaime Moniz (embora na prática fique aquém desses objectivos, e tenha sido revista em 1947, como vimos no capítulo 2). Mas esta reforma é também aquela que consagra um conjunto de transformações na administração do liceu, ensaiadas desde a Ditadura instaurada na sequência do golpe de 28 de Maio de 1926, e que consubstanciam os princípios mais significativos da política do Estado Novo para o ensino secundário.

Estas transformações serão "apuradas" e "sistematizadas" em 1947, com o "Estatuto do Ensino Liceal" do ministro Fernando Pires de Lima que irá manter-se em vigor até 1974.

Este período corresponde assim a uma fase significativa da génese da administração do ensino liceal, em que no plano da modelização normativa é visível a preocupação de consolidar uma estrutura administrativa e organizativa que viabilize o "regime de classes", em função dos objectivos que lhe estão subjacentes e que analisei no capítulo 2.

Mas ao mesmo tempo, ele permite acompanhar a influência no processo de produção normativa, de transformações políticas profundas (queda da Monarquia, República, Ditadura de 1926 e início do Estado Novo) e da "explosão" ensino liceal público, com as consequentes alterações no número e dimensão dos liceus existentes. (Ver quadro 2).



**Quadro 2**  
**Ensino liceal oficial**

| Ensino liceal oficial | 1895/96 | 1948/49 |
|-----------------------|---------|---------|
| Total de alunos       | 3 658   | 19 997  |
| % de raparigas        | 1 %     | 43,0 %  |
| Total de professores  | 222     | 1 096   |
| Total de liceus       | 23      | 41      |

Fontes: "Estatística do Ensino Secundário, 1895-1903" (1904);  
"Estatísticas da Educação, 1948-49".

Para facilitar a apresentação e compreensão da informação recolhida, irei: num primeiro momento (2.1.), analisar as normas propostas na reforma de Jaime Moniz, para estabelecer o paralelo entre a alteração na organização pedagógica e as normas e estruturas de governo e de controlo do estabelecimento de ensino. Em seguida, analisarei separadamente a evolução de alguns elementos-chave do modelo definido pela reforma de Jaime Moniz, após esta reforma e até 1947: processo de nomeação (2.2.) e funções (2.3.) do reitor; competências do conselho escolar (2.4.) e dos directores de classe (2.5.); dependência da administração central e processo de autonomia (2.6.); relação entre o liceu e as famílias dos alunos (2.7.); a participação dos estudantes na administração escolar (2.8.).

### **2.1. A Reforma de Jaime Moniz (1894/95): Uma administração para o liceu de "classes"**

Como disse na síntese final do capítulo 2, a tentativa de impôr o "regime de classes" está na origem do desenvolvimento de uma organização administrativa específica para o liceu que se caracteriza, do ponto de vista formal-legal, por: regulamentação minuciosa das tarefas e dos deveres dos professores, e responsáveis pelos diferentes cargos; criação de uma estrutura hierárquica para exercício do poder de decisão e controlo assente no reitor e nos seus "auxiliares", com relevo para os "directores de classe"; diminuição da autonomia dos professores subordinados às decisões dos conselhos e à fiscalização das autoridades do liceu.

Estas características são particularmente visíveis nos 225 artigos do "Regulamento Geral do Ensino Secundário" de 14 de Agosto de 1895.

No que se refere à preocupação normativa ela abrange todas as actividades da escola, desde as que eram normalmente objecto de regulamentos anteriores (plano de estudos, matrículas, exames, exercício da actividade docente, disciplina, administração do liceu, etc.), até outras actividades que eram simplesmente ignoradas, pouco regulamentadas, ou deixadas ao livre arbítrio dos professores.

Assim, por exemplo, o Regulamento define: normas precisas para a elaboração e aprovação de horários; tempo semanal máximo destinado ao trabalho de casa a realizar pelos alunos (de 10 h na 1ª classe, a 18 h na 6ª e 7ª) ; orientações metodológicas sobre o ensino; práticas que o professor deve adoptar na sala de aula; processos a utilizar na relação escola-família; deveres dos professores e sanções em que incorrem; livro único; deveres de alunos; funcionamento das salas de estudo; etc.

A responsabilidade pelo cumprimento destas normas e pelo normal funcionamento do estabelecimento de ensino é confiada ao reitor e aos seus órgãos delegados, os "directores de classe".

O reitor *«é o chefe do liceu»* (artº 128), fórmula usada pela primeira vez em 1860 e que se manterá em toda a legislação posterior, até 1936, altura em que é substituída por *«assegura a direcção»*.

O processo adoptado para a nomeação do reitor retoma o estabelecido pelo decreto de 14 de Junho de 1880, ao abrir a possibilidade de ser escolhido um elemento estranho ao professorado, mas vai mais longe ao precisar que se for professor, não pode pertencer ao quadro do liceu:

*«A nomeação do reitor é feita pelo governo de entre professores de instrução superior ou secundária, estranhos ao respectivo corpo docente, ou de entre pessoas habilitadas com um curso superior.»* (artº 128 # 1).

Como se vê, em relação à evolução verificada anteriormente, a preocupação do legislador é a de reforçar o grau de dependência do reitor em relação à administração central, e furtá-lo à influência dos outros professores. Este processo de nomeação é acompanhado de atribuição de maiores responsabilidades funcionais, de uma maior autoridade sobre o pessoal docente, e de um aumento significativo da gratificação pelo

exercício do cargo (passa de 200\$000 para 500\$000 réis, nos liceus centrais; e de 150\$000 para 400\$000 réis nos liceus nacionais).

O reforço da autoridade e prestígio do reitor são justificados pela própria necessidade de assegurar a unidade de ensino exigida pelo regime de classes:

*«Ao reitor, como director do instituto de ensino cuja administração literária, económica e disciplinar lhe está encarregada, incumbe velar incessantemente por que em cada classe, e entre todas, impere a unidade de espírito e de acção, que é uma das condições essenciais para a completa realização dos fins da instrução secundária.»* (artº 129)

Além destas funções genéricas o Regulamento enumera mais 21 "competências" e atribuições avulsas do reitor (ver anexo III), com diferentes níveis de responsabilidade, em geral executiva, de fiscalização, ou de carácter administrativo. (artº 129)

Agrupando estas competências (tarefas, obrigações) por diferentes categorias obtemos a seguinte distribuição (10):

- **Organização interna:** o reitor organiza o horário, as turmas e a distribuição de serviço, de acordo com as normas estabelecidas no regulamento, mas deve obter, obrigatoriamente, um parecer do conselho escolar; *«fiscalizar o azeite e a higiene do liceu»*; *«solicitar do governo o material de ensino indispensável para as aulas»*; além disso tem de reunir o conselho escolar nos dias e nas condições fixados pelo regulamento, dando cumprimento às suas resoluções *«quando as mesmas estejam de acordo com as leis, os regulamentos e os interesses do ensino»*. No caso de haver diferendo, cabe ao governo decidir.

- **Gestão pedagógica:** o reitor tem de *«vigiar pela rigorosa observância do plano de ensino e de todas as disposições e deliberações legais que lhe digam respeito»*; resolver dúvidas sobre os programas, *«ouvindo sempre o director de classe»*, e eventualmente o conselho. Além disso, como presidente do conselho escolar, embora sem direito a voto (excepto no caso de empate), o reitor participa do conjunto de funções pedagógicas (principalmente avaliação dos alunos) que estão cometidas a este órgão colegial.

- **Direcção do pessoal:** compete ao reitor *«fiscalizar o cumprimento de todos*

*os deveres do pessoal do liceu»; nomear os professores provisórios, «ouvido o conselho» e obtida a aprovação do governo; «propôr ao governo os professores que devem ser nomeados directores de classe, designando os que reúnem maior número de condições apropriadas ao exercício da direcção»; decidir quaisquer questões entre o director de classe e os professores; «julgar as faltas dos professores, nos termos da legislação vigente».*

- **Gestão financeira:** não é feita qualquer referência.

- **Acção educativa e disciplinar (alunos):** exerce-se essencialmente no domínio disciplinar pois é a ele que compete *«manter a disciplina»*, devendo, contudo, *«usar de conselho e acção paternal para com os alunos»*.

- **Relação com as famílias:** a única referência diz que o reitor se deve manter informado *«dos trabalhos escritos dos alunos e das notas de frequência, para responder devidamente aos chefes de família, tutores ou seu representantes, quando seja mister»*. Esta informação à família era completada com o envio, pelo reitor, ao fim de 5 meses de aula, de um atestado (cujo modelo vem anexo ao Regulamento) *«onde era registada a habilitação literária, presença e procedimento dos alunos»*. Esta informação, que devia ser preenchida pelo director de classe, era de tipo qualitativo (de Mau a Muito Bom), e determinava a suspensão da frequência dos alunos que obtivessem metade ou mais das disciplinas com informação de "mediocre". No final do ano era enviado segundo atestado, bem como os resultados dos exames, quando os houvesse.

- **Relação com a administração central:** o reitor tem de dar execução às ordens do governo; participar qualquer infracção ou outros factos que exijam o conhecimento da autoridade superior; estabelecer correspondência com o director geral da instrução pública. Os reitores têm de prestar contas da sua actividade, pelo que devem *«organizar e publicar em cada ano um relatório, para ser dado»* onde se registam os horários, os nomes dos professores, a distribuição dos estudantes pelas turmas, as notas dos exames de passagem e de saída dos internos e externos, as notas de aprovação, reprovação e distinção (com indicação dos nomes dos alunos que obtiveram estas últimas), e *«quaisquer outras informações que completem a ideia do estado literário e económico do liceu»*.

- **Representação oficial:** assinar os atestados de frequência; assinar todos os diplomas, títulos e papéis oficiais.

Como se vê, a actividade do reitor exerce-se sobre todos os sectores da escola, e embora o conselho escolar conserve várias prerrogativas, de carácter consultivo, é ele quem lidera a organização.

Esta liderança que é perceptível nas funções gerais do reitor que acabei de analisar torna-se muito mais evidente quando atentamos nas atribuições dos directores de classe, cargo criado pela primeira vez neste diploma (11).

*«Ao director de classe incumbe guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe confiada ao seu cuidado. Deve pois entender-se com os seus colegas de classe a fim de manterem juntos acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se efectuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas.»* (artº 53).

Este cargo de gestão intermédia funciona como um elo decisivo na cadeia hierárquica interna ao estabelecimento de ensino e constitui um instrumento fundamental para a administração do "regime de classes" no liceu, reforçando assim, por delegação, as competências do reitor nesta matéria.

Esta dependência hierárquica é sublinhada no artigo que prescreve os deveres dos professores, onde se diz que devem *«dar cumprimento às decisões do director de classe, apelar das mesmas decisões para o reitor, quando entenda necessário, mas sem efeito suspensivo»* (artº 50, 11). E para que não restassem dúvidas sobre a sua autoridade, avisava-se, no mesmo artigo, que o professor *«que falte à obediência devida às ordens superiores, às do director de classe ou do reitor, será suspenso pelo governo, por espaço de três meses, do exercício e dos vencimentos do magistério»*.

Mas para evitar alguns previsíveis exageros e conflitos, o Regulamento tem também o cuidado de recomendar que, apesar de o director de classe ser *«a principal autoridade deste agrupamento [classe]»*, ele deverá ter sempre em conta, no uso das suas atribuições, *«a especial competência e a justa esfera de acção de cada professor»* (artº 54)

A descrição das funções do director de classe mostra bem até que ponto a organização pedagógica imposta pelo regime de classes condicionou a morfologia administrativa do liceu.

De acordo com o artigo 53, o director de classe tinha por funções:

- Reunir com os professores para que o programa seja cumprido no final do ano, ou para qualquer outro fim científico e disciplinar.
- Regular com os professores os trabalhos nas aulas e em casa, essencialmente para não sobrecarregar os alunos em uma ou mais disciplinas com exercícios

*«cujo número ou dificuldade não sejam suportáveis no mesmo dia».*

- Recolher semanalmente as notas de frequência (presença, habilitação literária e procedimento) e lançá-las no "livro de classe". Preencher os atestados de frequência para o reitor enviar para os chefes de família ou tutores.

- Dar informações sobre os alunos da classe, sempre que solicitado pelo reitor ou pela família.

- Requisitar material para as aulas e vigiar pelo seu bom uso.

- *«Promover a ordem e disciplina nas aulas da classe; fiscalizar a execução das disposições legais que dizem respeito aos alunos e professores e deliberar acerca da prática das mesmas disposições.»*

Desde o início da criação deste cargo que ele se desdobra por três campos de intervenção: coordenação e fiscalização do trabalho dos professores da mesma classe; acção educativa e disciplinar sobre os alunos; informação às famílias. O primeiro campo de acção aparece já aqui como prioritário e exerce-se fundamentalmente através das reuniões dos conselhos de classe (presididas pelo respectivo director) que se realizavam com uma periodicidade quinzenal.

Finalmente, quanto ao conselho escolar, *«que reúne todos os professores em activo serviço»* (artº 122), é-lhe reservada uma função essencialmente consultiva, no domínio da organização pedagógica e selecção de pessoal docente provisório, e executiva no domínio da avaliação do comportamento e rendimento dos alunos, e na organização dos exames. Esta redução dos poderes do conselho escolar é, aliás, denunciada pela Associação do Magistério Secundário Oficial que considera que o conselho *«se encontra hoje reduzido a uma função meramente decorativa, sem outro valor real que não seja o de satisfazer uma determinação platónica da lei escolar que nos governa»* (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Fevereiro-Março de 1905, p. 133).

Como vimos, este esvaziamento do poder do conselho, enquanto representação colegial dos professores, já vem detrás, e por isso este Regulamento também não especifica directamente as funções do conselho, antes regulamenta as suas reuniões e indica o seu conteúdo.

São previstas as seguintes reuniões ordinárias (artº 122 a 127): 1º dia útil de Outubro, para a abertura solene das aulas; 1º dia útil de cada mês, para tomar conhecimento da frequência dos alunos, do estado do ensino e *«de quaisquer outros negócios escolares ocorrentes»*; no 1º dia útil de Julho para apuramento final da frequência

dos alunos e organização dos júris de exame, e em alguns dos dias seguintes, antes de 6 do mesmo mês, para designar o serviço e horas das provas; em um dos últimos dias do ano lectivo para se pronunciar sobre o horário dos alunos e distribuição do serviço dos professores.

Além das reuniões ordinárias estão previstas reuniões extraordinárias *«sempre que o Reitor o convoque»*.

Resta ainda acrescentar que o Regulamento define as funções do Secretário (guarda e escrituração dos cerca de 20 livros - actas, termos, correspondência, contas, etc.), estabelecendo que nos liceus centrais deveria ser uma pessoa estranha ao magistério, com um curso de instrução secundária, e nos liceus nacionais, um professor do quadro.

Importa finalmente referir que toda esta modelização normativa altera por completo o exercício da actividade docente. A compartimentação da organização do liceu em "classes", e a tentativa de constituir uma equipa de professores de diferentes disciplinas sob a liderança de um deles, a quem é atribuída autoridade hierárquica, é vista com alguma desconfiança pelo corpo docente e está na origem de múltiplos fenómenos de "resistência" activa ou passiva, como iremos ver. E isto tanto mais quanto o universo de professores por estabelecimento de ensino era, nesta altura, extremamente reduzido: 14 nos liceus centrais (que tinham o curso complementar, isto é a 6ª e 7ª classes); 9 nos liceus nacionais (que tinham só o curso geral, até à 5ª classe) [decreto de 14 de Agosto de 1895].

Mas se a reforma de Jaime Moniz, neste domínio, impõe restrições evidentes à autonomia em que até aqui os professores exerciam a sua actividade, além de aumentar o serviço docente para 24 horas, ela procura criar melhores condições para a sua qualificação.

O Regulamento prevê que a contratação dos professores para o lugar de efectivo se faça por concurso público, mas ao contrário da legislação anterior (decreto de 12 de Agosto de 1886, que restaurou os concursos suspensos desde 1869) exige que os candidatos tenham pelo menos, o curso complementar dos liceus. Ao mesmo tempo, determina que no prazo de cinco anos, só poderiam candidatar-se indivíduos titulares dos cursos universitários específicos para o exercício do magistério secundário, a serem criados. Foi o que veio a acontecer em 1901/02, com a remodelação do Curso Superior de Letras (decreto de 24 de Dezembro de 1901 e Regulamento de 3 de Outubro de 1903) (12).

Vemos assim que, nos finais do século XIX o processo de profissionalização dos professores do secundário sofre um incremento importante, sob a pressão de dois movimentos: maior controlo sobre as suas actividades, por força da implantação do regime

de classes; maior exigência de formação, que leva à criação de um curso superior específico para a sua habilitação, que para além da formação científica em certas disciplinas, lhe fornecesse uma formação pedagógica.

A imposição do regime de classes aparece, portanto, associada à concretização das quatro etapas que António Nóvoa (1984, vol.1, pp. 50-56) considera existirem no processo de profissionalização dos professores: prática a tempo inteiro; existência de um suporte legal para exercício da actividade docente; formação específica, especializada e longa; constituição de associações profissionais. Quanto à quarta etapa (constituição de associações profissionais), se é certo que desde 1856 já existia uma Associação de Professores de todos os graus de ensino que editou o seu Jornal, entre 1856 e 1862 (Ver a este propósito: "Jornal da Associação de Professores", 1856 - 1862), é em 1904 que se cria a Associação do Magistério Secundário Oficial, que veio a ter um papel de relevo na contestação à Reforma de Jaime Moniz, como iremos ver ("Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial", 1904 - 1908; Bento, 1978).

## **2.2. O processo de nomeação dos reitores**

A adopção de diferentes modalidades de nomeação dos reitores, neste período (à semelhança do que aconteceu no período anterior) constitui um dos elementos mais significativos do próprio processo de evolução da administração dos liceus. Ela polariza perspectivas políticas, administrativas e organizacionais divergentes e é, muitas vezes, em torno dela que se estrutura o debate sobre os princípios e funções da administração escolar e sua articulação com a organização pedagógica.

Para se ter uma perspectiva dessa evolução, transcrevem-se, de seguida (ver quadro 3) todos os normativos publicados entre 1895 e 1957 que regulamentam a nomeação do reitor. (13)



### Quadro 3

#### Processo de nomeação do reitor após 1895

|   |
|---|
| <p>- 1895 - "Regulamento" de 14 de Agosto (artigo 128, 1º):</p> <p><i>«Nomeado pelo governo de entre professores de instrução superior, ou secundária, estranhos ao respectivo corpo docente, ou de entre pessoas habilitadas com um curso superior.»</i></p>   |
| <p>- 1905 - Decreto de 29 de Agosto ( artigo 8, # 1)</p> <p><i>«O cargo de reitor de qualquer liceu, nacional ou central, só pode ser exercido de futuro, por professores efectivos dos liceus ou por professores do ensino superior.»</i></p>  |
| <p>- 1910 - Decreto de 17 de Outubro (artigo 1):</p> <p>O Governo Provisório decide <i>«abolir os lugares de reitor em todos os liceus do território da República. Até ulterior resolução ficará em cada liceu desempenhando as funções de reitor um professor efectivo do respectivo quadro que o conselho eleger.»</i> (Só têm direito a voto, para este efeito, os professores efectivos dos respectivos quadros.)</p>   |
| <p>- 1917 - Decreto 3 091 de 17 de Abril (artigo 280, # 1):</p> <p><i>«A nomeação do reitor é feita pelo Governo, de entre os professores efectivos do quadro do liceu, mediante eleição feita em sessão do Conselho Escolar, em que só tomam parte os professores efectivos do quadro do liceu.»</i></p>   |
| <p>- 1917 - Decreto 3 711 de 27 de Dezembro (artigo 1):</p> <p><i>«Os cargos de reitores dos liceus do continente e ilhas adjacentes são de eleição dos conselhos escolares na forma prescrita pela legislação em vigor, mas por um período de 4 anos lectivos.»</i> (Aos conselhos assistia o direito de reeleição - artº 3).</p>  |
| <p>- 1918 - Decreto 3 767 de 5 de Janeiro:</p> <p><i>«Tendo em vista a anormalidade da situação e tornando-se necessário colocar na direcção de alguns estabelecimentos dependentes do Ministério da Instrução Pública delegados da confiança do Governo (...) [e atendendo que a legislação impedia nomear directores interinos desses estabelecimentos, de fora dos respectivos quadros] « Até ulterior resolução, poderá o Governo, em casos excepcionais, nomear interinamente para o cargo de director de qualquer estabelecimento dependente do Ministério de Instrução Pública, indivíduos estranhos aos quadros desses estabelecimentos.»</i></p> |
| <p>- 1918 - Decreto 4 799 de 8 de Setembro - Regulamento da Instrução Secundária (artº 347):</p> <p><i>«Os reitores dos liceus (...) serão nomeados pelo Governo de entre os professores efectivos dos quadros dos liceus ou de entre professores de ensino superior, mediante eleição do Conselho Escolar, feita em lista triplíce para os primeiros, e por escolha do Governo para os últimos.»</i> (A eleição é por 4 anos, podendo os reitores ser reeleitos. O Governo pode mandar repetir a eleição, sempre que o julgue conveniente.)</p>  |

|   |
|---|
| <p>-1919 - Decreto 5 787 - N de 10 de Maio (alteração, ao artº 347 do decreto anterior):</p> <p><i>«Os reitores dos liceus (...) serão nomeados pelo Governo de entre os professores dos liceus ou de entre os professores de ensino superior, mediante eleição do conselho escolar, feita em lista ou por escolha do Governo.»</i> (A eleição é por 4 anos, podendo o reitor ser reeleito).</p>  |
| <p>- 1919 - Lei nº 861 de 27 de Agosto (artigo 1º):</p> <p><i>«Os reitores das Universidades e dos liceus e os directores dos outros estabelecimentos de ensino a cargo do Estado são de nomeação do Governo.»</i> (Foi regulamentada pelo decreto seguinte).</p>   |
| <p>- 1919 - Decreto 6 145 de 1 de Outubro - Regulamenta a Lei 861 de 27 de Agosto de 1919 - (artº 1):</p> <p><i>«Os cargos de reitores dos liceus são de nomeação do governo pelo período de seis anos, que pode ser prorrogado até doze anos o máximo.»</i></p>  |
| <p>- 1920 - Decreto 6 865 de 31 de Agosto:</p> <p>Suspende legislação anterior e mantém o Regulamento aprovado pelo decreto 4 799 de 8 de Setembro de 1918 (ver atrás).</p>   |
| <p>- 1921 - Decreto 7 558 de 18 de Junho (artigo 308):</p> <p><i>«Os reitores dos liceus (...) são de nomeação do Governo de entre os professores efectivos dos quadros dos liceus, pelo período de seis anos, podendo ser reconduzidos quando o Governo o julgar conveniente.»</i> (O cargo de reitor é de aceitação obrigatória, para todos os professores efectivos.)</p>  |
| <p>- 1926 - Decreto 11 721 de 12 de Junho (artigos 1º, 2º 3º):</p> <p>Restabelece o sistema de eleição e revoga a Lei 861 de 27 de Agosto de 1919, bem como demais legislação em contrário, como o decreto 6 145 de 1 de Outubro de 1919. <i>«No prazo máximo de quinze dias, a contar da publicação deste decreto, reunirão as assembleias gerais das Universidades para a eleição dos reitores e vice-reitores, e os conselhos das diferentes Faculdades e Escolas universitárias e dos liceus para a eleição dos respectivos directores e reitores.»</i></p> |
| <p>- 1926 - Decreto 12 425 de 2 de Outubro - Estatuto da Instrução Secundária - (artigo 5):</p> <p><i>« [Os reitores] serão nomeados pelo Governo de entre os professores efectivos do quadro respectivo, indicados pelo conselho escolar em lista tríplice.»</i> (A eleição é por 5 anos. As primeiras eleições deviam realizar-se em Julho de 1932, uma vez que em Julho deste ano já se tinham realizado por força do decreto anterior.)</p>   |
| <p>- 1928 - Decreto 15 392 de 18 de Abril (artigo 1):</p> <p><i>«Os reitores dos liceus são nomeados, por livre escolha do Governo, de entre os professores efectivos do ensino secundário oficial.»</i></p>  |

- 1929 - Decreto 17 575 de 7 de Novembro (artigo 1):

O Ministro da Instrução Pública pode *«prover em todas as emergências as direcções dos estabelecimentos de ensino dependentes do seu Ministério (...) com dispensa das disposições reguladoras do provimento dos referidos cargos.»*

- 1930 - Decreto 18 235 de 22 de Abril (artigo 5):

*«Os reitores e vice-reitores são nomeados por livre escolha do Governo. #1º As nomeações de reitores devem recair em professores efectivos do ensino secundário oficial. # 2º As nomeações dos vice-reitores devem recair em professores efectivos dos quadros dos liceus a que respeitam.»* As nomeações são em comissão, por 5 anos, podendo haver recondução. No # 3º refirma o disposto no decreto anterior (nº 17 575 de 7 de Novembro de 1929) quanto à possibilidade de o Governo não respeitar esta regulamentação, em caso de emergência.

- 1930 - Decreto 18 973 de 17 de Novembro (artigo 31):

[Este decreto ao criar dois Liceus Normais (Pedro Nunes, Lisboa; Júlio Henriques, Coimbra) determina que] *«Os reitores dos liceus normais são nomeados pelo Governo de entre os professores metodólogos, em comissão de 5 anos.»*

- 1931 - Decreto 20 741 de 18 de Dezembro (artigo 20):

*«A nomeação de reitores é feita por livre escolha do Governo, devendo recair, em regra, em professores efectivos dos liceus.»* O desempenho é obrigatório e a nomeação faz-se em regime de comissão por cinco anos renováveis.

- 1932 - Decreto 21 864 de 11 de Novembro

Renova, mais uma vez, o estabelecido no decreto 17 575 de 7 de Novembro de 1929, pelo que o Ministro pode *«nomear, sempre que circunstâncias especiais assim o exijam, reitores interinos dos liceus do continente e ilhas, independentemente do disposto no artigo 23 do decreto 20 741 de 18 de Dezembro de 1931»* (segundo o qual o reitor, no seu impedimento, devia ser substituído pelo vice-reitor e este pelo director de classe mais antigo).

- 1933 - Decreto 22 477 de 20 de Abril de 1933

Cria uma "lista de aptidão" com o nome de professores efectivos que reúnem condições para exercerem a função de reitor (de acordo com critérios definidos no decreto). A lista é elaborada pelo director de serviços do ensino secundário, a partir de indicações fornecidas pelos reitores (2 a 3 nomes), com parecer do Conselho Superior de Instrução Pública, e aprovada pelo Ministro da Instrução. (artº-3º)

Estabelece também duas categorias de reitores: interinos (exercem as suas funções enquanto o Ministro o julgar conveniente); efectivos (exercem em comissão de cinco anos, podendo ser reconduzidos. (artº 1º)

*«A partir do ano lectivo próximo futuro a nomeação dos reitores efectivos e interinos é feita por livre escolha do Governo de entre os professores efectivos dos liceus, dos grupos 1º a 9º, que figurarem na lista de aptidão a que se refere o artigo 3º deste decreto, devendo recair, em regra, em professores estranhos aos quadros dos respectivos liceus. (artº 2) É aberta, ainda, a possibilidade de o Ministro nomear, extraordinariamente, reitores interinos ou «indivíduos estranhos ao magistério liceal diplomados com um curso superior.» (artº 2 # 2)*

- 1936 - Decreto 27 084 de 14 de Outubro (artigo 25):

*«A direcção do liceu pertence ao reitor, por delegação do Ministro, que livremente o nomeia e pode, a todo o tempo, substituir.»*

- 1947 - Decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947 (Estatuto do Ensino Liceal) - artigo 16:

*«Cada liceu é dirigido por um reitor, livremente escolhido pelo Ministro da Educação Nacional de entre os professores efectivos dos liceus. Os reitores que de futuro forem nomeados, devem ter pelo menos cinco anos de antiguidade na categoria de efectivos»*, excepto nos liceus municipais.

- 1957 - Decreto 41 280 de 20 de Setembro de 1957 (artigo 16):

*«1. Cada liceu é dirigido por um reitor, livremente escolhido pelo Ministro da Educação Nacional de entre os professores efectivos dos liceus.»*

*2. O cargo será exercido em comissão de serviço por tempo indeterminado, podendo o Ministro dá-la sempre por finada.»* (Nos liceus normais os reitores são nomeados em comissão de serviço por três anos, podendo ser reconduzidos por períodos iguais - artº 3 do decreto 41 273 de 17 de Setembro de 1957).

A análise desta evolução cronológica das modalidades de nomeação dos reitores permite identificar três grandes zonas de clivagem quanto aos critérios que presidem à escolha dos reitores:

↳ referido no lxxb  
↓  
- O reitor é eleito pelo conselho escolar versus o reitor é livremente nomeado pelo governo (por tempo certo ou tempo indeterminado);

- O reitor é obrigatoriamente um professor efectivo do ensino secundário versus o reitor pode ser um professor do ensino secundário ou do ensino superior ou qualquer indivíduo habilitado com um curso superior.

- O reitor é um professor que pertence ao quadro do liceu para onde é nomeado versus quando o reitor é um professor do ensino secundário não pode pertencer ou não deve pertencer de preferência ao quadro do liceu.

Como se percebe, os "primeiros termos" dos três tipos de alternativas apresentadas, configuram o cargo de reitor, predominantemente, como um representante dos professores e um líder profissional; os "segundos termos" configuram esse cargo, predominantemente, como um delegado do governo e um director administrativo. Podemos falar, assim, de um confronto de paradigmas quanto ao processo de nomeação e funções

do reitor na sua articulação entre o poder central e a corporação docente de cada estabelecimento de ensino.

De salientar aliás que este confronto era claramente percepcionado pelos professores da época e pode resumir-se na expressão utilizada por Sá Oliveira, em comentário à conferência do estagiário Rómulo de Carvalho, no Liceu Pedro Nunes, em 1933, sobre a "Direcção dos Liceus":

*«O assunto (...) devia ser olhado sob dois aspectos: o conceito de reitor - chefe do Liceu em nome do Estado; o conceito do reitor - representante do Conselho Escolar e executor das suas decisões; (...)»* (Boletim do Liceu Nacional de Lisboa, nº 5, 1933, p. 207).

A evolução do quadro-legal mostra que não existe uma linearidade na adopção destes dois paradigmas. Muitas vezes a legislação é alterada por força de movimentos reivindicativos de professores ou por força de opções de política educativa dos sucessivos governos. O que faz com que a normas legislativas "radicais" (num ou noutro sentido), se sucedam normas de "compromisso", com a adopção de modelos mistos, em que se misturam modalidades alternativas de sinal contrário.

Deste modo, a evolução da produção normativa, neste domínio, é elucidativa da própria dinâmica das relações de poder entre a Administração e os professores (enquanto grupo socio-profissional) e ganha em ser visto no contexto das próprias transformações políticas da sociedade portuguesa, durante o século XX. Exemplos significativos deste fenómeno podem encontrar-se nas alterações introduzidas no processo de nomeação de reitores na sequência de grandes mutações do regime político: Revolução do 5 de Outubro de 1910; Ditadura de Sidónio Pais em 1918; Golpe de 28 de Maio de 1926; Regime do Estado Novo, a partir de 1933.

Importa por isso confrontar os argumentos utilizados na fundamentação das diferentes normas e no debate a que elas deram lugar na imprensa pedagógica, para interpretar o sentido da própria evolução deste aspecto fundamental da administração do liceu.

## - SER OU NÃO SER PROFESSOR, EIS A QUESTÃO:

O primeiro momento importante deste debate dá-se a propósito da reforma de Jaime Moniz que previa a hipótese (que outras legislações anteriores igualmente contemplavam - ver anexo II) de o reitor não ser um professor.

Ainda antes da Reforma de Jaime Moniz ser aprovada, já a "Revista dos Liceus" faz um comentário à proposta de lei que tinha sido apresentada às Cortes, denunciando os inconvenientes dessa medida:

*«O bacharel ou médico-cirurgião que nas terras de província pode locupletar-se com os 500\$000 réis da reitoria, terá metido uma lança em Africa; mas como é lugar de comissão, há-de ser um perfeito "servus a mandatis" de cada partido que domina a terra; um homem sem autoridade moral, nem prestígio sobre o corpo docente que foi chamado a dirigir e fiscalizar, enfim uma porta aberta a todos os abusos e até prepotências escandalosas»* (Revista dos Liceus, nº 6, Novembro 1894, p. 287).

Como alternativa a Redacção da revista propõe que nos liceus centrais (Lisboa, Coimbra e Porto) se arranjassem professores do ensino superior para desempenhar as funções de reitor e que nos liceus nacionais se escolhesse um professor do próprio liceu (Revista dos Liceus, nº 6, Novembro 1894, pp. 286-287).

Como vimos, os protestos não foram atendidos e a Reforma de Jaime Moniz dá lugar à substituição de todos os reitores que não preenchiam as novas condições.

Assim, numa lista dos reitores substituídos em 16 liceus (na sequência da reforma) contam-se 3 professores do ensino superior (Lisboa, Porto e Coimbra, neste último caso o próprio reitor da Universidade, por inerência), 3 professores aposentados (Bragança, Lamego e Faro), 1 bacharel em Medicina (Portalegre), 1 oficial da marinha reformado (Aveiro) e 8 bachareis em Direito ("Revista dos Liceus", vol. V, 1895 e Relatórios dos Reitores, 1895 e 1896).

Apesar da intenção do legislador ser a de criar um poder forte e estável que assegurasse o controlo da Administração central sobre o funcionamento dos liceus, a instabilidade política fez com que a realidade fosse outra.

Em 1904, o Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, insurgindo-se contra as nomeações políticas dos reitores que os transformam numa espécie

de "regedores", comenta assim as mudanças de reitores que se sucederam à queda do governo de Hintze Ribeiro:

*«São poucas as semanas decorridas desde a subida ao poder do partido progressista em que a folha oficial não tenha publicado despachos de exoneração de reitores dos liceus e nomeação de outros com feição partidária. Alguns dos reitores que serviam durante a gerência do Sr. Hintze Ribeiro foram até os primeiros a pedir demissão logo que ao seu conhecimento chegou a notícia da queda do governo. (...)*

*Não acusamos em especial este governo de colocar à frente dos conselhos dos liceus pessoas que lhes são partidariamente dedicadas, embora ignorantes dos serviços do ensino secundário e sem a autoridade moral necessária para os tornar respeitáveis no exercício do seu cargo. Todas as situações têm cometido o mesmo pecado e vários casos conhecemos de reitores de determinados liceus, usarem e abusarem do lugar para aumentarem a influência política pessoal e a do seu partido, por se considerarem meros agentes da confiança do Ministro do Reino.»* (Outubro-Dezembro de 1904, p. 61)

Esta situação é agravada, segundo o próprio Boletim, pelo facto de a lei permitir a nomeação para o cargo de reitor de uma pessoa abonada com diploma de qualquer curso superior, ao contrário do que acontece nos estabelecimentos de outros graus de ensino.

Borges Grainha (1905) corrobora este diagnóstico considerando que a legislação de 1895, ao impedir que pudesse ser reitor um professor do mesmo estabelecimento e ao dar a possibilidade de ser reitor a qualquer pessoa habilitada com um curso superior *«deu azo a aviltar-se a direcção destes estabelecimentos em vez de a elevar.»*

E as razões são coincidentes com as que vimos atrás:

*«Porque, com essa faculdade legal, qualquer bacharelete, sem ciência, pode ser guindado a reitor dum liceu, ao sabor de caciques locais, não tendo portanto autoridade científica nem moral para se impôr aos professores e aos pais de família, contribuindo não para moralização, mas para desmoralização, do estabelecimento, introduzindo nos serviços liceais a politiquice que ali o tenha elevado, com o seu coro vergonhoso de empenhos e outros malefícios.»* (Grainha, 1905, p. 267).

Sem pôr em causa que *«em bom direito, qualquer governo pode e deve confiar a direcção de cargos importantes, como este, a pessoas de sua plena confiança»*, propõe contudo que para *«um indivíduo ser reitor de liceu seja condição indispensável pertencer ao magistério oficial superior ou secundário e ter para cima de quinze anos de serviço efectivo e distinto.»* (Grainha, 1905, p. 267)

Neste contexto, não admira que, quando o movimento de contestação à Reforma de Jaime Moniz aumenta, com os crescentes protestos das famílias dos alunos em relação ao plano de estudos, regime de exames, etc. (ver capítulo 2), a alteração do processo de nomeação do reitor seja introduzida pelos professores e transformada numa das suas principais reivindicações.

Assim, na reunião da direcção da Associação do Magistério Secundário Oficial, de 10 de Agosto de 1904, Sá Oliveira (futuro reitor do Pedro Nunes), perante as notícias de que se estava a preparar uma reforma do ensino secundário, declara, com o apoio dos restantes membros que *«urge defender as atribuições dos conselhos escolares, lutar pela entrega das reitorias a professores e combater a forma por que são indicadas no Regulamento actual as penas aplicadas aos professores.»* (Acta da sessão, publicada no Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Outubro-Dezembro de 1904, p. 68).

Em 1904, sob a pressão da opinião pública e dos professores, é nomeada uma comissão para elaborar um projecto de reforma do secundário que deve obter obrigatoriamente o parecer de cada um dos reitores dos liceus centrais e de uma comissão de 21 professores de vários liceus do país, encabeçada por Jerónimo Northway do Vale, presidente da Associação do Magistério Secundário Oficial (Portaria de 8 de Outubro de 1904).

Apesar da proposta de reforma, entretanto elaborada *«não passar de uma reedição da reforma vigente [1895], cuidadosamente corrigida pela nossa tradição escolar, pela prática dos reitores, presidente de júris e professores dos nossos liceus, pelos estudos críticos que sobre o assunto publicaram os nossos escritores (...)»*, como é dito no próprio Relatório que acompanha a proposta (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Outubro-Dezembro de 1904, p. 32), ela mereceu a concordância genérica da "Comissão de 21 professores" referida na portaria.

Todavia, o artigo do Boletim que temos estado citar, não deixa de salientar que se o parecer desta Comissão se congratula com a proposta, pelo facto de acabar com a possibilidade de pessoas alheias ao magistério serem nomeadas reitores, ele continua a



criticar o facto de os professores do ensino superior ou de fora dos quadros continuarem a poder assumir esse cargo. *«Só os professores dos liceus sofrem esta deprimente excepção de não lhes supor capacidade para dirigirem estabelecimentos onde ensinam.»* (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Outubro-Dezembro de 1904, p.54).

Apesar da proposta não ter sido totalmente aproveitada pelo Conselho Superior de Instrução Pública, encarregado pela portaria de 19 de Março de 1905 de preparar a reforma, o que é certo é que, neste domínio, o decreto de 29 de Agosto de 1905, contempla parcialmente o movimento de protesto dos professores.

Mas a decisão não foi pacífica, e em 1906 a Associação do Magistério Secundário Oficial, alertada pelo conselho escolar do Liceu de Braga, mobiliza-se para impedir que se concretize a substituição do reitor daquele liceu por um "não-professor", o bacharel António José Simões. Após várias diligências (protesto público, audiência com o Ministro e preparação de um programa de luta) para provar a ilegalidade do acto, face ao que estatuiu o artigo 8 do decreto de 29 de Agosto de 1905, acaba por ser nomeado um professor do quadro do próprio liceu. (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Março-Abril 1906, pp. 290-295).

Agostinho Campos (1911) que era, na altura, o Director Geral da Instrução Secundária (1906-1910) considera que do ponto de vista jurídico o governo continuava a ter legitimidade para nomear indivíduos diplomados com qualquer curso superior para reitores, pois o decreto de 29 de Agosto de 1905 não tinha força legal para revogar a carta de lei de 28 de Maio de 1896 que reafirmou essa disposição da Reforma Jaime Moniz.

Todavia, como diz este autor, *«Nunca o fez, porém, por considerar preferível, dados os costumes políticos e administrativos nacionais, o princípio da escolha dos reitores dentro do professorado oficial. E esta atitude, que é já em teoria profundamente descentralizadora, pois limita a um campo restrito a liberdade de escolha do poder central, é-o mais ainda na prática, visto que dado o actual regime de parca remuneração da reitoria em combinação com o sistema de gratificações (...) o Governo se encontra na impossibilidade material de cumprir a lei de 1896, e ao contrário tem nomeado para quase todos os liceus reitores que fazem parte dos próprios corpos docentes deles (...).»* (Campos, 1911, pp.95-96) (14)

Esta "conquista" do movimento associativo dos professores vai perdurar na evolução futura do processo de nomeação dos reitores, mas antes de ser definitivamente institucionalizada, ainda irá ser objecto de várias leis de excepção e de outras tentativas normativas de restaurar a possibilidade de nomear não- professores para o lugar de reitores.

Como se vê no quadro cronológico que apresentei acima, o decreto 3767 de 5 de Janeiro 1918 (na sequência do golpe de Sidónio Pais), o decreto 17 575 de 7 de Novembro de 1929 e o decreto 22 477 de Abril de 1933 abrem a possibilidade de, a título excepcional, a nomeação dos reitores não obedecer às normas previstas, o que inclui a designação de indivíduos alheios ao magistério liceal.

Isso aconteceu, por exemplo, no Liceu de Chaves, em 1925, o que é recordado pela redacção da revista "Labor" a propósito do restabelecimento (passageiro) da eleição dos reitores pelo decreto 11 721 de 12 de Junho de 1926: *«Acabaram os reitores políticos, a maior parte das vezes mais políticos de que reitores, e é necessário agora que a classe não deixe perder esta reconquistada regalia para evitar afrontas como a do liceu de Chaves, onde o governo em 1925 nomeou para o cargo de reitor um capitão de cavalaria. Dá vontade de perguntar quando será nomeado comandante de um esquadrão um professor do liceu.»* (Labor nº 4, Outubro de 1926, p. 283)

Do mesmo modo, quando em 1927 corre a suspeita de que vai ser nomeado um coronel para reitor do liceu de Lamego, de novo a redacção da "Labor" protesta junto do Ministro, num artigo intitulado *«Um "coronel" reitor»*: *«(...) Pode um coronel de engenharia saber muito de arte militar e muitíssimo da arte da engenharia. Da arte de ensinar, dos métodos de ensino, de questões pedagógicas nada saberá, porque não é essa a sua vida, nem orientou a sua profissão nesse sentido. V. Exa., Senhor Ministro, sabe muito bem que um reitor não é um ferrabrás que mete medo aos professores ou os mande pôr em sentido. O reitor é um orientador, um coordenador de esforços, um conselheiro, um guia, um pedagogo.*

*V. Exa. decerto não consumará uma ameaça que, se atinge o liceu de Lamego em especial, recai sobre toda a classe do professorado.»* (Labor, nº 6, Março de 1927, p. 142)

A ameaça não se concretizou, e progressivamente, a questão deixa de se pôr a partir do momento em que, com o Estado Novo, se desenvolve o controlo da Administração central sobre os liceus e os próprios professores, e é garantida a liberdade de escolha e demissão do reitor pelo governo. Além disso, com o aumento do número de professores, aumenta a própria base de recrutamento, o que dispensa ir buscar o reitor, fora da classe docente.

Todavia (e apesar de se situar fora do período em análise), é significativo recordar aqui que se nos liceus não houve, a este respeito, alteração até à actualidade, o mesmo não aconteceu quando em 1968 foi aprovado o Estatuto do Ciclo Preparatório do

Ensino Secundário (que substituiu o 1º ciclo dos liceus e das escolas técnicas). Neste estatuto previa-se que a nomeação de director, além de recair em qualquer professor do ciclo preparatório ou de qualquer ramo de ensino secundário, também podia *«recair em licenciados em Psicologia ou Pedagogia por qualquer escola superior e ainda em indivíduos que se tenham distinguido pela sua especial competência em assuntos pedagógicos»* (Decreto nº 48 752 de 9 de Setembro de 1968, artº 135, 2). Apesar de agora (e ao contrário do que se passava antes) o objectivo ser manifestamente o de reforçar a representação do cargo pelas suas competências pedagógicas, também, neste caso, a experiência não resultou.

Em síntese, importa notar que os argumentos que são utilizados quer em 1904 quer em 1926 para protestar contra a nomeação, como reitores, de indivíduos estranhos ao professorado se baseiam sempre numa imagem do cargo que privilegia a sua dimensão pedagógica. Deste modo, pode dizer-se que a defesa do princípio da escolha dos reitores, exclusiva entre professores, está ligada ao processo de afirmação profissional dos professores e traduz a importância que a "corporação docente" vai tendo junto dos centros de decisão política (ver mais à frente a evolução da centralização e autonomia).

#### - ENTRE A CONFIANÇA DO GOVERNO E A CONFIANÇA DOS PROFESSORES

A eleição do reitor pelo conselho escolar que, com alguns breves hiatos, perdurou entre 1910 e 1928, resultou de uma medida circunstancial tomada 12 dias depois da Revolução republicana de 1910. Na verdade, o decreto destinava-se essencialmente a "sanear" os reitores existentes que, em muitos casos, eram nomeados por razões de conveniência política e partidária, como vimos.

A urgência com que a medida foi tomada e as opiniões dominantes no movimento associativo dos professores, no sentido de reforçar o poder dos conselhos, devem ter pesado na decisão. Por isso a solução adoptada foi a de *«abolir os lugares de reitores»*, desempenhando as suas funções, *«até ulterior resolução»*, um professor efectivo do quadro escolhido pelo conselho. E para que não haja dúvidas sobre o carácter transitório da medida, o artigo 2 do mesmo decreto estabelece que os professores que forem eleitos *«para o exercício das funções de reitor»* deixarão de ter as regalias previstas pelo decreto 2 de 3 de Novembro de 1905: gratificação de 300\$000 réis (liceus centrais) ou de 200\$000 (liceus nacionais), para além do vencimento, e redução do serviço docente para 6 horas de

aula. Em sua substituição, os professores escolhidos para desempenharem as funções de reitor continuavam sujeitos às 14 horas de serviço docente, como os restantes colegas, e como bônus recebiam como se leccionassem 20 horas (máximo serviço docente permitido).

Pouco tempo depois, e na sequência de protestos dos reitores dos liceus centrais, o decreto de 8 de Dezembro de 1910, baixa de 14 para 8 horas, o serviço docente obrigatório para os professores que desempenham a função de reitores, nos liceus centrais, continuando a receber como se leccionassem 20 horas.

A situação, apesar de provisória, mantém-se e quando em 4 de Abril de 1913 é apresentado no Parlamento, um projecto de lei visando repôr o processo de nomeação dos reitores existente antes de 1910, a Associação do Magistério Secundário Oficial, mais uma vez sai a terreiro na defesa do poder dos "conselhos", conforme se pode ver no ofício que enviou, em 23 de Abril, ao presidente da Câmara dos Deputados manifestando-se contra tal projecto:

*«a) Considerando que o Estado tem o dever de colocar delegados nos seus estabelecimentos de educação, com o fim de fiscalizar e informar o Governo de quem são funcionários de confiança;*

*b) Considerando que, por outro lado, é de grande interesse para o ensino que a chefia destes estabelecimentos seja entregue a pessoas de reconhecida competência pedagógica e que essa direcção se mantenha durante um certo período, que nunca poderá ser curto, a não ser por manifesta incompetência;*

*c) Considerando que a República, baseando-se num princípio de sã democracia, concedeu aos conselhos escolares o direito de eleição dos reitores;*

*d) Considerando que nas escolas normais, nas escolas industriais e nas universidades os chefes de estabelecimento de ensino são sempre professores das respectivas escolas;*

*A Associação do Magistério Secundário Oficial julga dever manifestar a V. Exa., Senhor Presidente e à Digníssima Câmara, a clara necessidade de não aprovar tal projecto e de o substituir por outro que dê aos conselhos escolares a faculdade de eleição do cargo de reitores com atribuições meramente pedagógicas e administrativas, patenteando porém, esta Associação o desejo de que a fiscalização do ensino dos liceus seja desempenhada por delegados de confiança do Governo, de maneira a garantir ao Estado e ao professorado o máximo rigor dentro da lei.» ( Revista de Ensino Médio e Profissional, ano IV, nº 1, 1913). (15)*

Não tendo sido aprovado o projecto de lei, o processo de nomeação dos reitores mantém-se por força do empenhamento dos professores e das suas associações representativas, acabando as suas vantagens por serem consagradas pelo decreto 3 711 de 27 de Dezembro de 1917, que nos seus considerandos afirma: «(...) *que o princípio da escolha dos reitores dos liceus por meio de eleição de entre o seu professorado é plenamente liberal e que a sua experiência durante sete anos tem sido fecunda de benefícios.*»

Este decreto aprovado poucos dias depois do golpe de Sidónio Pais é o primeiro que, na prática, (16) regulamenta de maneira específica a eleição do reitor pelo conselho escolar (terminando com a situação transitória do decreto de 17 de Outubro de 1910). Assim, a eleição passa a fazer-se por um período certo (4 anos), para dar a possibilidade aos conselhos escolares de não reconduzirem os reitores que deixassem de merecer a sua confiança (o que era válido já, para os reitores em exercício que tivessem sido eleitos há mais de 4 anos).

A reforma do ensino secundário de 1918 (decreto 4 650 de 14 de Julho) e respectivo Regulamento da Instrução Secundária (decreto 4 799 de 8 de Setembro) consagram o princípio de elegibilidade do reitor, mas aumentam a margem de intervenção do governo: a eleição faz-se "em lista triplice" (três nomes para o ministro escolher um); o governo pode nomear livremente um professor do ensino superior.

A partir de 1919 a situação altera-se com a aprovação pelo Congresso da República da Lei nº 861 de 27 de Agosto. Esta lei é um amontoado de normas e disposições diversas (desde o apoio a Associações académicas, ao serviço de exames, à criação da Faculdade de Letras do Porto, à contratação de professores de Canto Coral, etc.) que no seu artigo 1º acaba com a elegibilidade dos reitores e directores de qualquer estabelecimento de ensino a cargo do Estado.

Até 1926 a situação vai ser de relativa confusão legislativa (com decretos contraditórios, mas juridicamente impotentes para alterar a lei de 1919), prevalecendo a partir da reforma de 1921 o critério de nomeação do reitor pelo Governo, por um período de 6 anos, renováveis.

Curiosamente, vai ser já depois do golpe do 28 de Maio de 1926, no curto ministério de Mendes dos Remédios ( de 3 a 19 de Junho de 1926) que os professores conseguem reconquistar o direito de elegerem o reitor através do conselho escolar.

Em 10 de Junho a direcção da revista Labor envia um telegrama ao Ministro da Instrução, com o seguinte texto: «*Direcção "LABOR", órgão classe professores liceus*

*cumprimenta V.Exa. e roga restabelecimento eleição reitores conselhos escolares.»* (Labor, nº 3, Julho de 1926).

Em 12 de Junho o Ministro publica o decreto 11 721 que revoga (usando a faculdade de governar em ditadura) os artigos 1, 2 e 3 da Lei 861 de 1919 e restabelece a elegibilidade dos reitores e vice-reitores das Universidades e os directores e reitores das Faculdades e Escolas universitárias e dos liceus. Esta medida foi consagrada no estatuto da instrução secundária da autoria de Ricardo Jorge (decreto 12 425 de 2 de Outubro de 1926).

Fazendo o balanço destas mudanças a direcção da revista Labor publica um artigo sintomaticamente intitulado "A reorganização da classe do professorado liceal" onde se diz:

*«(...) A questão dos liceus femininos e a eleição dos reitores pelos conselhos escolares, assuntos que a Labor advogou nas suas colunas e que a comissão executiva da Federação [dos professores] procurou impulsionar, tiveram já resultados satisfatórios: (...)*

*A eleição dos reitores pelos conselhos escolares era uma das mais importantes reclamações de ordem moral que a classe pretendia ver restabelecida. O Senhor Dr. Mendes dos Remédios, concedendo essa regalia aos liceus, honrou-se e honrou o lugar de ministro.»* (Labor, nº4, Outubro de 1926, p. 282)

Realizadas as eleições em todos os liceus em Junho de 1926 (de acordo com o estipulado no decreto 11 721 de 12 de Junho) muitos foram os reitores substituídos (Labor, nº 4, Outubro de 1926).

Mas "a vitória" durou pouco tempo. A época não era favorável às pretensões de "democraticidade", "poder colegial" e afirmação profissional docente que animavam os defensores da eleição dos reitores.

Em 1928 o decreto 15 392 de 18 de Abril põe termo, de uma vez por todas (até 1974), ao processo de eleição do reitor. E os argumentos invocados no seu único considerando são explícitos dos objectivos desta medida:

*«Tendo em consideração que o exercício das reitorias dos liceus deve ser envolvido de todas as condições de autoridade e que é conveniente confiar aos professores que as exercem as atribuições indispensáveis ao bom desempenho da sua dupla função administrativa e pedagógica (...)»*

Além de determinar que os reitores passam a ser nomeados por *«livre escolha do governo, de entre professores efectivos do ensino secundário oficial»*, como vimos, consagra pela primeira vez o princípio da exclusividade de funções do reitor, obrigando a pedir autorização para acumular com qualquer outro cargo público (artº 2) e, principalmente, dispensando do serviço docente os reitores de liceus com mais de 600 alunos (artº 3).

A aprovação deste decreto fez com que muitos reitores (dos principais liceus do país), logo em Abril, tomassem a iniciativa de pôr o seu lugar à disposição do ministro ou pedissem a demissão, uma vez que tinham sido eleitos pelos conselhos escolares. Através da correspondência existente no Arquivo Histórico do Ministério da Educação (17) sobre este processo é possível identificar os contornos políticos que ele adquiriu e que levou à substituição da maior parte dos reitores entre Outubro e Dezembro do mesmo ano.

A iniciativa dos reitores pedirem a sua exoneração (estão arquivados 11 pedidos entre 20 e 25 de Abril) não devia ter sido prevista pelo ministro que em muitos casos a considera abusiva. A demora que medeia entre o pedido formulado e a resposta do Ministério (a partir dos finais de Outubro) pode ser encarada como uma forma deliberada de mostrar que a substituição não era feita sob a pressão dos reitores. Alguns exemplos podem reforçar esta interpretação:

- Em 20 de Abril, o reitor do liceu de Faro, Alfredo Tenório de Figueiredo, pediu a sua demissão invocando que *«a sua nomeação de Reitor tinha sido precedida de eleição pelo conselho escolar realizada em 20 de Novembro de 1927»* e que agora o decreto dizia que o reitor era de livre nomeação do governo. Como não tivesse obtido resposta, renova o pedido de demissão em 2 de Agosto de 1928, mas desta vez invocando *«o facto de me ser proibido qualquer serviço lectivo que eu prefiro porque para ele me preparei, e porque em minha consciência o desempenho com maior eficiência do que qualquer outro.»* Como continuasse a não obter resposta apresenta de novo o seu pedido de demissão em 17 de Setembro de 1928, mas desta vez invocando *«motivos de saúde»*. Foi finalmente exonerado em 20 de Outubro de 1928.

- Em 24 de Abril de 1928, o reitor do liceu Passos Manuel, Alberto Oscar dos Santos Machado, endereçou à Direcção Geral do Ensino Secundário um ofício em que invocando as disposições do decreto 15 392 de 18 de Abril, indicava o nome do director de classe mais antigo que o poderia substituir e *«ficando eu aguardando as instruções de*

*S. Ex<sup>a</sup> o Ministro sobre a forma como deve ser exercida esta reitoria até que S.Ex<sup>a</sup> se digne resolver esse assunto nos termos do artigo 1º do citado decreto.»*

A 4 de Maio, o ministro Duarte Pacheco (que exerceu o cargo entre 18 de Abril e 10 de Novembro de 1928) exarou sobre o pedido do reitor, o seguinte despacho: *«Devendo os reitores ser nomeados por livre escolha do Governo, precisa ser aclarada a fórmula de que se serviu o Senhor Reitor do Liceu Passos Manuel, para, como é de supôr, colocar o Governo em condições de o fazer.»*

Enviado o despacho ao reitor, em 10 de Maio, este responde logo a 11, para esclarecer que a sua nota anterior *«tinha a intenção de manifestar ao Exmo. Ministro que eu me colocava ao seu dispôr no caso de S. Ex<sup>a</sup> desejar conservar-me nesta reitoria.*

*É evidente que no caso contrário, isto é, se S. Ex<sup>a</sup> resolver demitir-me, não precisa do meu consentimento.*

*O artigo 1º do Decreto 15 392, autorizando expressamente o Governo a escolher livremente os reitores, implica o direito, para o mesmo Governo, de efectivar esta faculdade, sempre e em qualquer ocasião, demitindo os reitores que lhe não convenham, para colocar no seu lugar os da sua escolha. Parcer-me-ia impertinência da minha parte se eu pretendesse que, com a minha acção, poderia facilitar ou dificultar ao Governo o exercício dos seus direitos.*

*O que me pareceu necessário indicar a S.Ex<sup>a</sup> o Ministro é que eu aceitaria continuar a reitorar este liceu, na vigência do decreto 15 392, e que nenhuma incompatibilidade sentia com este regime. Esclarecendo pois a minha nota, cumpre-me afirmar ao Exmo. Ministro que pode contar com a minha colaboração, se desejar aproveitá-la. Se eu não desejasse prestar-lhe leal e dedicadamente, como até aqui, então pediria a minha demissão.»*

O ministro deu-se por satisfeito com a explicação, mas mesmo assim, o reitor acabaria por ser exonerado em 19 de Novembro de 1928, já por Cordeiro Ramos que tomara posse como Ministro em 10 do mesmo mês.

- Em 25 de Abril de 1928 o reitor do Liceu Camões, Augusto César Claro da Rica, manda uma nota idêntica à do reitor do liceu Passos Manuel, mas em que acrescenta:

*«No tocante à acumulação das funções de reitor com os de outro cargo*



*público, nos meus quinze anos seguidos de reitor, sucessivamente eleito pelos meus colegas, com penhorantes manifestações colectivas do professorado deste liceu e mantido através de três sindicâncias feitas ao estabelecimento, só tenho desempenhado sempre além de reitor, o cargo de engenheiro do quadro do Ministério do Comércio, com serviço externo sem horário certo e absolutamente acumulável.*

*Aguardo respeitosamente a douta resolução superior sobre a doutrina geral do mesmo decreto, para cumprimento.»*

Em 4 de Maio o ministro exarou o seguinte despacho:

*«É ao Ministro da Instrução Pública e não ao reitor que compete apreciar a possibilidade e a conveniência da acumulação das funções de reitor com as de outro cargo público, sendo por isso de estranhar as considerações deste ofício.*

*A doutrina estabelecida no artigo 1º do decreto 15 392, aconselha ao Sr. Reitor do Liceu de Camões uma atitude diferente da que por ele foi tomada.»*

O reitor responde a 9 de Maio esclarecendo que a última parte do seu ofício pretendia dizer *«que estava ao inteiro dispôr das estações superiores esta Reitoria, o que novamente confirma perante V. Exa. (...)»*.

Apesar do esclarecimento, o reitor foi exonerado em 27 de Outubro de 1928.

Estes três casos são elucidativos do novo estilo de relações entre o poder central e os reitores do liceu. Apesar dos outros reitores que apresentaram a sua exoneração nesta altura o terem feito em termos idênticos, nem todos foram chamados à atenção por esse facto (18), o que mostra o intuito do ministro de utilizar estes casos como exemplares. É de pressupor que para além desta troca de correspondência tivessem havido contactos verbais com a Direcção Geral, o que explica o claro e pronto recuo dos reitores em causa, que tendo começado por uma atitude de certa contestação acabaram por assumir uma posição de submissão reverente.

A análise do processo de substituição dos reitores nesta altura mostra ainda que dos 11 professores que tomaram a iniciativa de pôr o lugar à disposição, 6 foram exonerados e 5 viram os seus pedidos indeferidos, tendo-se mantido nos seus cargos. (19)

É importante assinalar também que do total de 17 reitores substituídos, 14 foram-no por professores do mesmo liceu, o que pode ser encarado como uma medida

conciliadora atendendo a que mais tarde a conveniência desse facto também vai ser posta em causa.

Mas nestes finais dos anos 20, não era só no Ministério da Instrução que se manifestava a hostilidade pelo processo de eleição do reitor e pela falta de autoridade que essa modalidade acarretava no exercício do cargo.

Mesmo antes da aprovação do decreto 15 392, antigos, acérrimos e declarados defensores de uma gestão participada e do poder dos conselhos escolares como o reitor do liceu Pedro Nunes, Sá Oliveira (20), mostravam-se mais moderados a esse respeito:

*«Os reitores são nomeados precedendo eleição, e parece-me bom o processo; a sua nomeação é feita por determinado número de anos, e parece-me prudente a restrição; mas, para serem reconduzidos, hão-de obter, de novo, o sufrágio dos seus colegas, e aqui está, a meu ver, uma origem de desorganização que ameaça prejudicar a regularidade que se preconiza. (...)*

*É indispensável repôr o reitor no lugar que lhe compete, de chefe de liceu, e cercá-lo de auxiliares da sua confiança, ou seja, principalmente, de directores de classe. (...)*» (Oliveira, 1928, pp. 97-98)

Outros vão mais longe e duvidam que o reitor consiga recuperar essa autoridade e reclamam a intervenção de uma inspecção forte que fiscalize o trabalho dos professores.

Em 23 de Abril de 1928, um grupo de professores do liceu do Funchal, em resposta a uma moção de 9 professores do liceu de Aveiro (publicada na Labor, nº 12, Março de 1928) que convidava todos os professores liceais a pronunciarem-se sobre a Inspeção, aprovava uma moção favorável a esses serviços, em cujos considerandos se podia ler:

*«(...) 8º Que uma experiência demasiadamente prolongada tem demonstrado a absoluta ineficácia da fiscalização dos reitores (...);*

*9º Que tal ineficácia não é meramente accidental, pois que o simples facto do controlo ser exercido por funcionários da exclusiva confiança da classe inspeccionada equivale a estabelecer que essa classe se fiscalize a si mesma, o que é contrário à própria essência da inspecção;*

*10º Que ao direito de escolher o superior hierárquico anda inevitavelmente adstrito o de apelar, todas as vezes que incorrer no desagrado dos seus eleitores, pelos processos clássicos, inclusivé o de "casca de laranja" e da "moção de desconfiança"; o que além de contrário à boa disciplina dá lugar a que, por vezes, o reitor se tenha de preocupar menos com a cultura das suas capacidades e com o cumprimento escrupuloso do dever do que com a arte de cultivar simpatias;*

*11º Que nem os reitores de livre escolha ministerial - que aliás eram por vezes, os piores valores - se viam dispensados de captar as boas graças dos colegas, pois que, como os primeiros eram forçados a equilibrar-se nos dois papéis contraditórios que a lei lhes distribui: o de chanceler do conselho e o de chefe do liceu; (...)*» (Arquivo Pedagógico, vol. II, p. 225)

Este apelo à criação da inspecção e ao reforço da autoridade do reitor, afastando-o da dependência dos colegas, apesar de contraditório com os argumentos até então utilizados na defesa da elegibilidade do cargo, atinge mesmo figuras de relevo do movimento associativo docente, como era o caso de Alvaro Sampaio co-director da revista Labor.

*«[Depois de criticar a maneira como foi tentado instaurar os serviços da inspecção liceal, pelo decreto 16 481 de 8 de Fevereiro de 1929, ver mais adiante], escreve: Mas se a inspecção não pôde ou não quis manter-se, o certo é também que a fiscalização do trabalho do pessoal docente não pode continuar apenas sob a dependência do reitor. É pouco, é nada. Todos nós sabemos como essa fiscalização é feita, principalmente nos grandes liceus. Além disso o reitor tem aulas, é colega, o seu lugar de director não é vitalício e está, por assim dizer sob a dependência do Conselho escolar. Por outro lado, os próprios reitores (de um sabemos nós que apenas deu 4 aulas durante um ano!) podem ser os menos cumpridores e zelosos, dada a maneira como são recrutados. Raríssimos são os reitores que dirigem; muitos são dirigidos, e a quase todos falta, por comodismo, aquela coragem moral para romper com amizades e obrigar os colegas ao cumprimento da lei.*

*Estas verdades têm que ser ditas, para que se enverede por caminho diferente do que se tem trilhado até aqui».* (Sampaio, 1930, p.56)

O caminho estava aberto, e a introdução ao decreto 22 477 de 20 de Abril

de 1933, do ministro Cordeiro Ramos, que tenta criar um sistema baseado em lista de aptidão (inspirado na legislação francesa) que permitia ao governo seleccionar os melhores reitores (que acabou por não ser posto em prática), traça um quadro bastante negro do que foi a experiência da eleição dos reitores:

*«O sistema de eleição não deu, nem podia dar, resultados satisfatórios. Como era natural, os professores mais capazes de defender os direitos do ensino ficavam não raras vezes arredados das reitorias, sendo preferidos aqueles que, com maior docilidade, cediam aos chamados direitos adquiridos dos seus eleitores.*

*Esta subordinação do reitor aos professores, corolário inevitável da eleição, mais se acentuou quando mais tarde a administração pedagógica e económica dos liceus passou, de direito e de facto, para os conselhos, ficando o reitor então reduzido à condição de simples chancela burocrática e figura decorativa. Debalde a legislação continuava a chamar aos reitores chefes dos liceus e a atribuir-lhe funções fiscalizadoras; na prática verificava-se que eles eram, antes de mais nada, colegas dos dirigidos.*

*Nestas condições eles não eram, nem podiam ser, responsáveis pela direcção do liceu. Muito menos o eram os professores, cujas responsabilidades se dissolviam no anonimato dos conselhos.»*

Apesar deste diagnóstico ser necessariamente condicionado pelas posições defendidas pelo ministro (contrárias ao sistema de eleição) ele reproduz uma realidade que outros testemunhos confirmam, como vimos atrás, embora nem sempre haja concordância nas suas causas. De qualquer modo e para já, a reivindicação da eleição do reitor pelo conselho é uma causa perdida (21). Por isso quando a redacção da Labor decide publicar um artigo sob o título "*Discordamos*", sobre o decreto que acabei de citar (decreto 22 477 de 20 de Abril de 1933), a questão da eleição nem sequer é levantada, ficando-se os autores (numa linguagem autocensurada) por tentar contrariar o autoritarismo que se anuncia e o facto de o decreto dizer que *«só por excepção os reitores não serão estranhos aos respectivos corpos docentes»*:

*«(...) Até onde nos é permitido discordar diremos que tal decreto não merece a nossa simpatia. Quere-nos parecer que ele burocratiza ainda mais a função de reitor e vem criar no meio do professorado liceal, já tão desagregado e dividido, mais um motivo de discórdias e dissensões.*

*Os reitores, no nosso modo de ver, não carecem de mais força; do que eles precisam é de possuir as qualidades que os imponham e as virtudes que os tornem verdadeiros chefes, não pelo terror, mas pela persuasão, tacto, inteligência e nobreza de carácter.»* E depois de dizerem que nos liceus onde não existam professores com condições de exercerem o cargo de reitores, ou em que há dissidências profundas e insanáveis, ainda podem aceitar que se nomeie um professor de outro liceu, como de resto se tem feito, «*mas que, para liceus em que haja unidade moral e professores que com proficiência possam exercer o cargo do reitor (...) se nomeiem reitores estranhos, eis com o que não podemos concordar, pondo mesmo de parte a inexequibilidade de tal medida, em virtude das mil e uma dificuldades que se levantam na enorme deslocação desse pessoal dirigente. De reitores estranhos ao professorado nem é bom falar (...).*» (Labor, nº 46, Maio de 1933, p.433)

Voltava-se, assim, aos tempos de 1905, em que a defesa da nomeação dos professores do quadro para reitor, era um dos temas fortes do discurso reivindicativo dos professores, como iremos ver a seguir.

#### - UM PROFESSOR DO QUADRO OU UM ESTRANHO AO CORPO DOCENTE

Como vimos, esta zona de clivagem nos critérios de escolha dos reitores esteve sempre implicitamente presente nos confrontos que analisei atrás : "professor / não-professor"; "eleito pelo conselho escolar / livremente designado pelo governo". Quando a questão era evitar que fossem nomeados indivíduos que não eram professores (a seguir à reforma de Jaime Moniz) a reivindicação fez-se tomando como referência a aspiração máxima que era de obter que o reitor, mesmo que designado pelo Governo, fosse obrigatoriamente um professor do quadro do liceu em que ia exercer as suas funções. A partir do momento em que, por força de circunstâncias políticas excepcionais, os professores viram reconhecida a possibilidade de eleger os reitores (1910), a reivindicação deixou, naturalmente, de ter sentido. Todavia, quando, a partir de 1919, começa a ser posta em causa a elegibilidade do reitor, a garantia de que o governo só possa escolher de entre os professores do quadro do liceu, começa de novo a ser um valor a preservar. É o que se passa em 1933, perante a imposição normativa expressa de que, o reitor só excepcionalmente será um professor do quadro. A partir de 1936, todas as portas se fecham

a qualquer reivindicação sobre esta matéria, perante a formulação normativa adoptada que consagra o reitor como um delegado do poder central livremente nomeado (e substituído) pelo Ministro.

Por isso, quando se pretende confrontar os argumentos dos adeptos e adversários da nomeação de professores do quadro como reitores, o que está em causa é também (mas em grau diferente do que acontecia com a eleição) a representação que se tem do cargo do reitor e o estilo de liderança que se deseja que ele pratique.

Vejam-se, por exemplo, os argumentos utilizados pelos defensores da nomeação de professores estranhos ao quadro do liceu, em dois momentos significativos deste debate: a propósito das disposições contidas sobre esta matéria na reforma de Jaime Moniz (1894/1895); quando da aprovação do decreto 22 477 de 20 de Abril de 1933, que estipulava o princípio de que por norma os reitores não são escolhidos entre professores do quadro.

Agostinho de Campos (1911) nas reflexões que produziu sobre a administração do ensino secundário, a partir da sua experiência como Director Geral da Instrução Secundária, entre 1906 e 1910 (e que já várias vezes citei) aborda com clareza esta questão, bem como a natureza do confronto que ela revela.

*«Com directores praticamente inamovíveis e investidos no cargo pelo acaso da idade ou pela eleição tácita dos seus colegas, compreende-se como a função respectiva se tenha ido pouco a pouco desnaturando, por forma que o director deixou gradualmente de ser um delegado do poder central para se transformar num deputado dos conselhos escolares, e o seu móvel efectivo não é já a autoridade superior, mas a solidariedade local, de sorte que, em vez de representar nos conselhos o poder governativo de que está investido, ao contrário se limita por vezes a transmitir superiormente as deliberações da corporação de que faz parte. Daqui resulta que, praticamente, não existe direcção, nem inspecção - e nem sequer informação.»* (Campos, 1911, p. 97)

E o que é mais curioso é que, conforme o próprio Agostinho Campos denuncia, apesar da legislação prever o contrário, a maioria dos reitores em exercício nesta época eram professores do quadro *«pois nenhum professor efectivo aceitará a direcção de um liceu fora da sua sede, para ir ganhar menos do que recebe»*, uma vez que a gratificação pelo exercício do cargo é inferior ao que um professor pode receber se estiver disposto a dar horas extraordinárias. (Campos, 1911, p. 96) (Ver a este propósito nota 14).

Mais tarde, quando o ministro Cordeiro Ramos faz aprovar um conjunto de legislação destinada a reforçar a autoridade do reitor e a torná-lo independente da corporação docente, os argumentos são de novo os mesmos. Assim na introdução ao decreto 22 477 de 20 de Abril de 1933 que tem como exclusivo conteúdo regulamentar «o recrutamento, atribuições e responsabilidades dos reitores dos liceus» pode ler-se:

*«(...) o decreto nº 18 235 de 22 de Abril de 1930, restituiu aos reitores a direcção efectiva dos liceus, fortalecendo-lhes para esse fim a autoridade e independência e definindo claramente as suas responsabilidades. Destas medidas e de uma escolha mais cuidada das pessoas para o desempenho dos cargos - ainda e de entre os professores dos respectivos quadros - resultaram reais benefícios. A breve trecho verificou-se que era preciso ir mais adiante na independência e no fortalecimento da função directiva. A acção dos reitores recrutados nos respectivos quadros liceais continuava a ser dificultada por anteriores familiaridades criadas no convívio com os colegas; pela perspectiva de passarem de um dia ao outro a subordinados daqueles de quem haviam sido superiores hierárquicos; pela tradição de soberania dos conselhos e consequente reacção de certos dos seus membros que se julgavam esbulhados de legítimas regalias; por um mal entendido espírito de classe, próximo parente do espírito de casta. Por estes motivos foram colocados à frente de alguns liceus professores efectivos de outros liceus, e porque a experiência tem provado ser de bons resultados tal iniciativa há que arvorá-la em regra no presente diploma.»*  
(sublinhado meu).

É de notar, contudo, que este discurso normativo tinha mais uma função simbólica (enquanto legitimadora de uma determinada representação do cargo de reitor e de um certo estilo de gestão, bem como da dependência em que ele se encontra do governo), do que propriamente consequências práticas na aplicação do princípio que o reitor deve ser «regra geral» estranho ao corpo docente.

Em 1933, em 36 nomeações de professores para reitores dos liceus, 26 pertenciam aos respectivos quadros (Labor, nº46, 1933).

Em 1935, do total de 36 reitores em exercício (não contando com os 5 liceus municipais), só 6 (liceus de Horta, Gil Vicente, D. João de Castro, Passos Manuel, Viana do Castelo e Viseu) é que não pertenciam aos respectivos quadros ("Quadro do pessoal docente, efectivo dos liceus do continente e ilhas, em 15 de Novembro de 1935", in Labor, nº 68, 1935).

Em 1939, no mesmo número de liceus, só 6 (liceus de Chaves, Lamego, Gil Vicente, Passos Manuel, Viana e Viseu) tinham reitores que não pertenciam ao quadro ("Quadro do pessoal docente, efectivo dos liceus do continente e ilhas, em 31 de Janeiro de 1939", in Labor, nº 98, 1939).

Por outro lado, nos 8 liceus onde houve substituição de reitores, entre 1935 e 1939, só em 2 liceus é que não foi nomeado um professor do quadro.

Contudo, a partir de 1947, verifica-se um recurso mais frequente à nomeação de professores de fora do quadro do liceu (ver capítulo 7).

Quanto à argumentação dos que defendiam a nomeação de professores do quadro para reitores ela baseia-se (quando da contestação à reforma de Jaime Moniz, de 1894/95) no facto de «*só os professores dos liceus sofrerem esta deprimente excepção de se não lhes reconhecer capacidade para dirigirem os estabelecimentos onde ensinam*» (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, 1904, p. 54) e está associada à necessidade de evitar «*a diminuição do papel da congregação dos professores, em proveito apenas dos chefes de estabelecimento de ensino* » como acontece com o Regulamento de 1895 (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, 1905, p. 135).

Mais tarde, em 1933, a argumentação é idêntica. Contestam-se os pressupostos de autoritarismo que estão subjacentes ao propósito de escolher reitores de fora do liceu e afirma-se que na maior parte dos liceus existem professores com qualidades suficiente para exercerem esse cargo com proficiência (Labor, nº 46, 1933, p. 433).

Um exemplo significativo destes argumentos encontra-se na acta da conferência pedagógica sobre "A direcção dos liceus", realizada por Rómulo de Carvalho, no âmbito das actividades de estágio do liceu Pedro Nunes, em Dezembro de 1932. (Boletim do Liceu Normal de Lisboa, nº 5, 1933, pp. 203-208).

*«[O estagiário Rómulo de Carvalho] mostrando depois não ser razoável pedir a uma pessoa estranha que chefe a nossa casa, manifesta a sua discordância no que respeita à nomeação dos reitores pelo Governo. Acha bem que a escolha deva recair em professores efectivos dos liceus conforme o último estatuto [decreto 20 741 de 18 de Dezembro de 1931]; e porque cada liceu tem o seu ambiente próprio, que só é bem compreendido por quem nele respira, prefere o disposto no decreto de 1920 [decreto 6865 de 31 de Agosto], em que a nomeação recai apenas nos professores efectivos do respectivo liceu. Acrescenta que a reforma de 1918 [decreto 4 799 de 8 de Setembro] tem neste ponto*



um absurdo - poder ser nomeado reitor um professor do ensino superior, em virtude da diferença existente entre os dois ambientes.» (p. 204)

No debate que se seguiu verifica-se um leque alargado de opiniões sobre esta matéria: o professor G. Machado critica *«uma afirmação feita pelo relator de que a eleição feita pelo conselho se conformava a uma lei biológica, asseverando não se ter verificado que o corpo docente tivesse sempre eleito o melhor, pois muitas vezes sucedera o contrário.»* Outro estagiário, J. Terry, considera que *«quando nos corpos docentes estiverem pessoas competentes, a nomeação deve ser feita pelo Conselho e não pelo Governo.»* Um outro professor, V. Campos, *«diz-se partidário de uma corporação de reitores para a qual entrariam os professores efectivos dos liceus, por meio dum concurso de provas públicas; dentro desse quadro o Governo nomearia e distribui-los-ia pelos vários liceus.»* O estagiário Vasconcelos discorda desta opinião e defende que o reitor *«deve sair do corpo docente do liceu»*. Finalmente o professor Mendonça e Costa *«entende que a nomeação dos reitores por eleição é a melhor e a que mais se ajusta às suas ideias democráticas. Diz que a nomeação do reitor deve ser feita pelo corpo docente do liceu que, se for constituído por pessoas moralmente bem formadas, escolherá certamente o melhor; se não o forem, então não devem ser professores.»*

No final, fazendo a síntese do debate, o reitor Sá Oliveira (que se recusa a expôr a sua opinião sobre qual o melhor processo, porque exerce uma reitoria) conclui:

*«O assunto, em seu entender, devia ser olhado sob dois aspectos: o conceito do reitor - chefe do liceu em nome do Estado, o conceito do reitor - representante do Conselho Escolar e executor das suas decisões; e no último caso, haveria a pôr outra questão - se os liceus devem, ou não, ter (ou até que ponto podem ter) autonomia pedagógica. (...)*» (Boletim do Liceu Normal de Lisboa, nº 5, 1933, pp. 203-208).

Apesar do carácter truncado da exposição dos diferentes intervenientes, por se tratar de uma acta, ela permite identificar a variedade de opiniões e de argumentos que no início dos anos 30 existia entre os professores sobre o processo mais conveniente para designar os reitores, tanto mais quanto se trata de um debate público (podiam participar professores de outros liceus) no quadro de uma actividade de formação de professores.

### 2.3. Competências e funções do reitor

No Anexo III registam-se as atribuições e competências dos reitores que aparecem indicadas nos diferentes estatutos e regulamentos do ensino liceal no período compreendido entre 1836 e 1947. Se analisarmos a evolução destas normas, em particular a partir de 1895, verificamos que existe uma linha de continuidade clara na definição de atribuições e competências dos reitores. Essa continuidade traduz-se no facto de a maior parte dessas normas transitarem de diploma para diploma, ainda que por vezes em forma de novas versões, às quais se acrescentam (em determinados momentos) um conjunto de outras atribuições cujo conteúdo traduz uma preocupação dominante sobre a função do reitor.

O quadro 4 sintetiza essa evolução quantitativa:

**Quadro 4**  
**Alterações nas atribuições dos reitores (entre 1836 e 1947)**

| ATRIBUIÇÕES                       | 1836 | 1860 | 1863 | 1873 | 1886 | 1895 | 1917 | 1918 | 1921 | 1930 | 1947 |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Atribuições suprimidas            | -    | 1    | -    | -    | 1    | 1    | 3    | -    | 1    | -    | 6    |
| Mantém atribuições sem alterar    | -    | 0    | 7    | 7    | 10   | 3    | 7    | 22   | 28   | 16   | 9    |
| Mantém atribuições com alterações | —    | 4    | —    | —    | —    | 6    | 13   | 7    | 1    | 13   | 21   |
| Novas atribuições                 | -    | 3    | -    | 4    | -    | 13   | 9    | 1    | -    | 7    | 7    |
| TOTAL ATRIBUIÇÕES                 | 5    | 7    | 7    | 11   | 10   | 22   | 29   | 30   | 29   | 36   | 37   |

Como se vê, das 5 atribuições de 1836 passou-se para as 37 de 1947, mas ao longo destes mais de 100 anos só 13 atribuições foram suprimidas (essencialmente por serem transferidas para outros órgãos). Estamos portanto face a um processo de sedimentação legislativa que progressivamente vai refinando as normas existentes, e ao mesmo tempo acrescenta outras, sem que haja explicitamente um corte radical no perfil funcional do reitor. As mudanças (e foram profundas ao longo deste período) resultam não tanto da adopção de modelos alternativos, mas antes de uma estratégia legislativa que vai procurando dar uma resposta casuística às preocupações do momento em que é feita a reforma e que (no caso das funções do reitor) resulta fundamentalmente de três factores: aumento da complexidade da organização; burocratização das funções; ajustamento do estilo

de liderança à orientação da política educativa dominante.

Não é de estranhar, por isso, que ao longo deste processo seja possível identificar quatro momentos em que o processo de transformação se acelera: 1895 como resultado da "reforma de Jaime Moniz" e a introdução do regime de classes; 1917 como sistematização da legislação avulsa publicada desde a revolução republicana; 1930 como inflexão do regime ditatorial e autoritário instaurado na sequência do 28 de Maio de 1926; 1947 refinamento e "cristalização" das normas que se irão manter praticamente inalteradas até 1974.

Assim, o Regulamento de 14 de Agosto de 1895 assinala um momento significativo na complexificação do trabalho do reitor não só pela quantidade de atribuições e competências que lhe são cometidas, mas também pela sua natureza. A maior parte das 13 novas atribuições decorrem da instauração do "regime de classes" e incidem fundamentalmente sobre a "organização interna" do liceu, a "gestão pedagógica", e a "d direcção do pessoal" (ver Anexo III-A e ponto 1 deste capítulo).

A legislação produzida durante a 1ª República (decreto 3091 de 17 de Abril de 1917, decreto 4799 de 8 de Setembro de 1918 e decreto 7558 de 18 de Junho de 1921) apresenta entre si uma relativa homogeneidade e foi influenciada pelo primeiro destes diplomas que é uma compilação da legislação sobre o ensino liceal publicada desde 1910. No caso das funções do reitor esta legislação é marcada pela "reforma da administração dos liceus" de Sobral Cid (decreto 471 de 6 de Maio de 1914 e decreto 503 de 21 de Maio de 1914) que, pela sua especificidade não foi introduzida na análise comparativa, mas que será objecto de uma análise própria, mais adiante.

Se compararmos a legislação de 1917 com a de 1895 verifica-se que a maior parte das 9 normas que foram acrescentadas incide sobre a "acção educativa e disciplinar" do reitor sobre os alunos (quatro) e "d direcção de pessoal" (duas). (Ver anexo III-A)

O outro momento de alteração significativa destas normas é o decreto 18 235 de 22 de Abril de 1930, sendo de assinalar, neste caso, que as 7 novas normas se distribuem equilibradamente pela "organização interna" (três), "d direcção pedagógica" (duas) e "acção educativa e disciplinar" (duas). Todavia neste caso, mais do que o número das alterações e o domínio em que foram executadas, o que é mais significativo é o seu conteúdo, quer das novas versões quer das novas atribuições, como vamos ver a partir do quadro inserido no Anexo III-A.

Com o Estatuto de 1947 assiste-se neste domínio (como aliás em relação ao funcionamento do ensino liceal em geral) a uma preocupação de apurar o quadro normativo

de maneira a conferir-lhe estabilidade. Assim, apesar de a maior parte das atribuições se manterem, elas são objecto de uma nova versão quer para melhorar a sua formulação quer para reforçar as competências do reitor. Quanto às novas atribuições nenhuma se refere à "gestão pedagógica"; sendo 3 sobre a "organização interna", 2 sobre a "d direcção do pessoal" menor, 1 sobre a "relação com a administração central" e 1 para reforçar o papel do reitor como "representante do liceu".

Na análise de conteúdo que realizei sobre a lista das atribuições e competências definidas para o reitor foi possível criar as seguintes categorias: "relação com a administração central"; "organização interna"; "d direcção do pessoal"; "gestão financeira"; "representação oficial"; "gestão pedagógica"; "acção educativa e disciplinar (sobre os alunos)"; "relação com as famílias dos alunos". (Ver anexo III-A)

A distribuição do total das atribuições registadas, pelas diferentes categorias, está representado no quadro 5.

**Quadro 5**  
**Distribuição das atribuições do reitor por categorias**

| CATEGORIAS                             | 1836 | 1860 | 1863 | 1873 | 1886 | 1895 | 1917 | 1918 | 1921 | 1930 | 1947 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Relação com a administração central    | 1    | 3    | 3    | 6    | 5    | 4    | 6    | 7    | 6    | 7    | 7    |
| Organização interna                    | 2    | 2    | 2    | 2    | 2    | 5    | 5    | 5    | 5    | 8    | 10   |
| Direcção pessoal                       | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 5    | 7    | 7    | 7    | 9    | 10   |
| Gestão financeira                      | 1    | —    | —    | —    | —    | —    | a)   | a)   | a)   | a)   | a)   |
| Representação oficial                  | —    | 1    | 1    | 1    | 1    | 2    | 1    | 1    | 1    | 1    | 2    |
| Gestão pedagógica                      | —    | —    | —    | 1    | 1    | 3    | 4    | 4    | 4    | 4    | 2    |
| Acção educativa e disciplinar (alunos) | —    | —    | —    | —    | —    | 1    | 5    | 5    | 5    | 7    | 5    |
| Relação com a família                  | —    | —    | —    | —    | —    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    |
| TOTAL                                  | 5    | 7    | 7    | 11   | 10   | 22   | 29   | 30   | 29   | 36   | 37   |

a) Embora não apareça discriminado no artigo específico em que vêm referidas as suas competências, a legislação que estou a tratar previa também (a partir de 1917) a responsabilidade do reitor no domínio da gestão financeira. Só que esta exercia-se no quadro das funções do conselho administrativo (criado pelo decreto 471 de 6 de Maio de 1914) de que era o presidente (até ao decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947). É de assinalar que mesmo depois deste último Regulamento, em que o reitor já não pertencia ao Conselho Administrativo (que era presidido pelo vice-reitor) continuava a competir-lhe «a orientação superior» da administração económica do liceu (artº 33), podendo assistir e presidir ao conselho, quando o entendesse.

A análise do quadro permite-nos verificar que os domínios cuja regulamentação é privilegiada são os que se referem às "relações com a administração central", "organização interna", "d direcção de pessoal" e "acção educativa e disciplinar". O facto de, contrariamente ao que se poderia esperar, a legislação não dar uma clara preponderância às funções pedagógicas deve-se, por um lado, ao facto de ser uma área em que o reitor delega mais nos directores de classe (ou de ciclo, a partir de 1936), e, por outro, ao próprio tipo de representação que o cargo tem para os poderes públicos.

Quanto à "gestão financeira", conforme disse na nota ao quadro, é uma atribuição que o reitor desempenha no âmbito das atribuições e competências do Conselho Administrativo, a partir do momento em que foi criado. De qualquer modo esta atribuição só desempenhava uma função estratégica importante durante o período em que o liceu gozava de alguma autonomia (decreto 471 de 6 de Maio de 1914 a decreto 15 942 de 11 de Setembro de 1928 - ver mais adiante, ponto 2.6.)

A "relação com as famílias" vem descrita de uma maneira genérica, mas o pouco peso que lhe é conferido condiz com a natureza das relações que eram previstas: a família "colabora" com a escola; a escola "informa" e "orienta" as famílias.

Como comentário genérico a esta evolução é de salientar que a legislação de 1947 consagra a tendência que se manifesta desde 1895 de serem as atribuições relativas à "relação com a administração central", à "organização interna" e à "d direcção de pessoal" que registam um maior crescimento (as duas últimas duplicam e a primeira tem um aumento de 75%). As outras atribuições mantêm um número idêntico, com excepção da "gestão pedagógica" que apresenta um declínio, como já foi dito.

Além do contributo evidente para a compreensão do conteúdo funcional do cargo de reitor que é possível extrair desta análise, ela deve ser completada com uma observação mais cuidada das diferentes versões com que as atribuições aparecem por vezes descritas, bem como do tipo de novas atribuições que foram introduzidas.

Em muitos casos as diferentes versões decorrem ou de aperfeiçoamentos formais ou de alterações circunstanciais resultantes por exemplo da mudança de órgãos ou da sua designação (ver por exemplo, 1, 1A, 1B, 1C, 1D). Mas, por vezes, as alterações são deliberadamente introduzidas para alterar o próprio desempenho do reitor e ajustá-lo a um determinado modelo.

Dois exemplos significativos deste facto encontram-se na evolução da atribuição "16" (resolver dúvidas sobre programas) e a "26" (assistir a aulas e reuniões).

No primeiro caso, enquanto que na legislação de 1895 e 1917 o reitor

resolvia as dúvidas ouvindo o director de classe e o conselho escolar; em 1918 e 1921 já só bastava ouvir o director de classe; em 1930 já não era o reitor quem "resolvia as dúvidas" mas sim os serviços da administração central, limitando-se o reitor a informá-los das mesmas; até que em 1947 desaparece a referência a este tipo de atribuição.

No segundo caso, em 1917 o reitor devia assistir a aulas e exercícios práticos "sempre que possível", em 1918 e 1921 já não é só às aulas, mas também às reuniões, ainda que se mantenha dependente da disponibilidade do reitor; a partir de 1930 a tónica é posta em "visitar aulas e assistir a exercícios escolares", o que deve passar a ser feito "com frequência"; em 1947 acrescenta-se um novo sentido a estas visitas registando-se expressamente a possibilidade de o reitor poder intervir no decurso das mesmas, se necessário for.

No que respeita a supressões é também elucidativo (entre outros) o facto de a legislação de 1947 ter terminado com a atribuição de o reitor dar execução às resoluções do conselho escolar, o que atesta a diminuição do poder de intervenção deste órgão, visível aliás noutros domínios (ver adiante 2.4.).

Outro tipo de informação que esta análise fornece diz respeito à maneira como são formuladas as novas atribuições que uma determinada legislação introduz. O caso mais significativo ocorre com o decreto 18 235 de 22 de abril de 1930 em que das 7 novas atribuições 4 contêm o verbo "*impedir*" e 1 o verbo "*reprimir*" que são utilizados pela primeira vez para identificar atribuições do reitor. A utilização destes verbos e o facto de todas elas (excepto uma) estarem vinculadas ao cumprimento de normas ou preceitos que descem ao pormenor de se referirem especificamente a acontecimentos limitados (festas, excursões, utilização do edifício para assembleias), diz bem do carácter fortemente prescritivo desta legislação e da inflexão que ela provoca (numa perspectiva formal-legal) nas funções do reitor e no seu estilo de liderança.

A análise da legislação que tenho vindo a fazer permite também identificar quais os principais papéis que o reitor desempenhava, bem como a sua importância relativa ao longo deste período.

- O **administrador-delegado**: este papel é definido essencialmente pelas normas que estabelecem as atribuições do reitor na "relação com a administração central" (ver categoria respectiva no Anexo III-A). O reitor representa o governo no liceu e o seu poder reforça-se à medida que a centralização administrativa aumenta. A evolução verificada no processo de nomeação dos reitores está ligada ao reforço deste papel, uma vez

que era preciso encontrar modalidades que garantissem que a escolha recaía sobre pessoas da confiança da administração para que pudessem ser agentes eficazes das suas políticas. A inexistência de serviços de inspecção próprios (durante a maior parte do período em análise) fez com que a administração central procurasse, a partir do reforço das competências e atribuições do reitor neste domínio, assegurar um maior controlo sobre o funcionamento de cada liceu em obediência às normas existentes, o que faz com que este papel de "administrador-delegado" assuma, por vezes, características inspectivas.

- O **gestor** (ou **director** para utilizar uma expressão mais de acordo com as práticas de gestão correntes nesta altura): enquanto responsável pela organização e divisão do trabalho, distribuição dos recursos, controlo dos resultados e direcção do pessoal. Este papel abrange o exercício das competências e atribuições agrupadas nas categorias "organização interna", "direcção do pessoal", "gestão financeira" e "representação oficial" (ver Anexo III-A).

- O **supervisor dos professores** (ou **orientador pedagógico**): responsável pela fiscalização e coordenação do ensino e pela sua adequação aos objectivos e conteúdos definidos nos programas, regulamentos e outras normas da administração central; mas também líder pedagógico no âmbito da margem de manobra que os professores possuem na execução desses programas e dessas normas. Abrange as atribuições agrupadas na categoria "gestão pedagógica".

- O **educador dos alunos** (ou **orientador da acção educativa e disciplinar**): responsável último pela educação dos alunos, compete-lhe assegurar que toda a organização do liceu funciona como um "ambiente moral" e disciplinador dos alunos. A sua acção é global e exerce-se no tempo e no espaço ocupados, ou não, pelas aulas (incluindo o meio urbano circundante). Uma vez directamente, outras através dos seus delegados (directores de classe e de ciclo) e do pessoal docente e auxiliar. Abrange as categorias "acção educativa e disciplinar (alunos)" e "relação com as famílias dos alunos". Esta última é associada a este papel educativo do reitor, uma vez que a família era vista unicamente como colaboradora da acção educativa do liceu.

Numa perspectiva temporal pode dizer-se que, até 1895, os dois primeiros papéis eram exclusivos, e mesmo depois dessa data, mantêm uma clara supremacia (se tivermos em conta a distribuição das diferentes categorias das atribuições do reitor [Ver quadro 3 e o anexo III-A]). No conjunto das 49 atribuições que foram identificadas na legislação entre 1836 e 1947: 10 (20,4%) têm que ver com o papel de

"administrador-delegado"; 26 (53,1%) com o de "gestor" (director); 4 (8,2%) com o de "supervisor dos professores" e 9 (18,3%) com o de "educador dos alunos".

O quadro 6 dá-nos uma visão significativa da distribuição desses papéis ao longo da legislação analisada.

**Quadro 6**  
**Evolução dos "papéis" desempenhados pelo reitor**

| "PAPEIS"<br>DO REITOR           | 1836     | 1860     | 1863     | 1873     | 1886     | 1895      | 1917      | 1918      | 1921      | 1930      | 1947      |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| "ADMINISTRADOR<br>-DELEGADO"    | 1<br>20% | 3<br>43% | 3<br>43% | 6<br>55% | 5<br>50% | 4<br>18%  | 6<br>21%  | 7<br>23%  | 6<br>21%  | 6<br>17%  | 7<br>19%  |
| "GESTOR"                        | 4<br>80% | 4<br>57% | 4<br>57% | 4<br>36% | 4<br>40% | 12<br>55% | 13<br>45% | 13<br>43% | 13<br>45% | 18<br>50% | 22<br>60% |
| "SUPERVISOR DOS<br>PROFESSORES" | —        | —        | —        | 1<br>9%  | 1<br>10% | 3<br>14%  | 4<br>14%  | 4<br>13%  | 4<br>14%  | 4<br>11%  | 2<br>5%   |
| "EDUCADOR DOS<br>ALUNOS"        | —        | —        | —        | —        | —        | 2<br>9%   | 6<br>20%  | 6<br>21%  | 6<br>20%  | 8<br>22%  | 6<br>16%  |

A perspectiva diacrónica e o tratamento quantitativo que tenho utilizado para análise das atribuições legais do reitor servem para identificar as tendências que orientam a evolução normativa deste cargo e o sentido das mudanças introduzidas no seu perfil funcional. Todavia a série documental utilizada não permite traçar com nitidez o confronto entre duas formas divergentes de encarar a administração e gestão dos liceus que se desenham neste período e que irão condicionar (muitas vezes de maneira oculta) a evolução da administração escolar em geral.

Esse confronto é claramente visível em dois conjuntos de diplomas, publicados em 1914 e entre 1930/1933, que tomaram por objecto exclusivo a regulamentação das funções do reitor e que, apesar de valorizarem de igual modo o papel do reitor na administração do liceu, apresentam diferenças substanciais quanto aos modelos de gestão subjacentes.

Os primeiros destes diplomas foram produzidos no ministério de Sobral Cid, em 1914, no quadro de um processo de descentralização administrativa dos liceus; os segundos, são assinados por Cordeiro Ramos, entre 1930 e 1933, e integram-se num



conjunto de legislação centralizadora, de cariz autoritário, a que por várias vezes já fiz referência (nomeadamente no ponto 2.2. a propósito do processo de nomeação dos reitores).

O decreto 503 de 20 de Maio de 1914 faz parte de um conjunto de outra legislação, produzida na mesma altura, que reconheceu a autonomia administrativa e financeira dos liceus (ver ponto 2.6.)

Apesar de a sua execução ter ficado comprometida quer pela queda do governo de Bernardino Machado (em Dezembro de 1914) de que fazia parte, quer pelas dificuldades financeiras que o país atravessou com a primeira Guerra Mundial, alguns dos seus princípios irão ser recuperados pelo estatuto de 1917 (decreto 3091 de 17 de Abril) a que já me referi atrás .

Pela sua importância aqui ficam alguns excertos mais significativos da introdução ao referido decreto 503 de 20 de Maio de 1914:

*«(...) As condições da vida escolar têm-se transformado consideravelmente, tornando-se cada vez mais necessária uma intervenção directa e quase contínua do reitor e professores na vida pedagógica dos liceus.*

*A doutrina expressa no artigo 129º do decreto de 14 de Agosto de 1895 [reforma de Jaime Moniz] acerca das atribuições reitorais, apesar de modificada por disposições posteriores, está longe de corresponder às exigências do momento, e em manifesta discordância com o espírito essencialmente liberal e progressivo da legislação da República.*

*Não significa esta consideração que o Estado deva conceder aos liceus uma completa autonomia, desinteressando-se em absoluto da sua marcha.*

*Desde que é o Estado que os mantém, ao Estado compete logicamente a sua administração e direcção superiores.*

*Mas fazer dos reitores dos liceus simples executores das determinações ministeriais, coarctar-lhes os meios de execução, não lhes facultando os elementos próprios para se afirmarem como homens de iniciativa, o mesmo é que privar esses organismos da força propulsora indispensável ao seu progresso e apropriada adaptação.*

*Daqui deriva, naturalmente a necessidade de conferir aos reitores as mais amplas atribuições e os precisos meios de acção, sabido como é, pelo simples exame dos factos, que um bom reitor é quem, em regra, faz um bom liceu.*

*Dizer que o reitor é o chefe da casa, de nada serve desde que se lhe não dêem atribuições correspondentes e em relação com aquele princípio, de sorte a*

*conceder-se livre desenvolvimento ao exercício do seu coeficiente individual e pedagógico.*

*Menos burocracia e mais pedagogia, tal é o lema que jamais deve esquecer-se ao abordar este assunto (...)*»

O reforço do poder do reitor aparece neste contexto ligado ao aumento da autonomia da escola (na elaboração e gestão do seu orçamento), ao reconhecimento do seu papel dominante na coordenação do ensino, e à necessidade de aumentar a sua autoridade junto do pessoal docente e não docente e dos alunos.

O artigo 1º (decreto 503 de 20 de Maio de 1914) é, aliás, elucidativo a esse respeito:

*«O reitor é a primeira autoridade do liceu, representa o Ministro de Instrução Pública junto do conselho escolar e este perante o Ministro.*

*Compete-lhe:*

*a) A direcção pedagógica do liceu, juntamente com os directores de classe e conselho escolar;*

*b) A sua administração económica mediante o conselho administrativo;*

*c) Exercer a autoridade disciplinar em relação a professores, estudantes e pessoal menor, nos termos das leis e regulamentos em vigor.»*

De acordo com estes três grandes domínios de competências, os 23 artigos deste decreto repartem-se do seguinte modo: 7 relativos à a) "direcção pedagógica do liceu"; 14 relativos à c) "autoridade disciplinar" (5 sobre professores, 7 sobre alunos e 2 sobre pessoal não docente) e os restantes de carácter geral e sobre a vigilância que o reitor deve exercer sobre os alunos nas imediações do edifício e sobre visitantes do liceu. A definição de competências relativas à b) "administração económica" tinha sido objecto de um decreto anterior (nº 472 de 6 de Maio de 1914) que cria o Conselho Administrativo, delimita as suas competências e regula o seu funcionamento (ver ponto 2.6 deste capítulo).

Se aplicarmos as categorias utilizadas na análise dos diferentes estatutos e regulamentos do ensino secundário (Anexo III-A) verificamos que todo o decreto se centra na "organização interna", "direcção do pessoal", "gestão financeira", coordenação do ensino" e "acção educativa e disciplinar", e é extremamente sucinto no que se refere à "relação com a administração". Em relação a este último aspecto, para além de consagrar, como vimos, o princípio de que o reitor representa o Ministro da Instrução Pública junto

do conselho escolar (e simultaneamente o conselho junto do Ministro), mantém a imposição de apresentação de um relatório final e esclarece que *«O reitor é responsável pela observância das leis e regulamentos (...). Cumpre-lhe também informar o Ministro sobre o estado do liceu e propor as providências extraordinárias que as circunstâncias reclamem, e adoptá-las em caso de urgente necessidade.»* (artº25)

Os papéis privilegiados do reitor são o de "gestor", "supervisor dos professores" e "educador dos alunos".

O outro conjunto de diplomas que configura um modelo alternativo a este foram produzidos durante o segundo, terceiro e quarto ministério de Cordeiro Ramos (1930 - 1933) e são eles, além do decreto 18 235 de 22 de Abril de 1930 , já analisado (Anexo III e III-A): o decreto 18 827 de 6 de Setembro de 1930 (essencialmente destinado a aperfeiçoar os mecanismos de fiscalização e controlo do trabalho docente e a regulamentar a classificação de serviço dos professores); o decreto 19 614 de 9 de Abril de 1931 (que aumenta os poderes disciplinares do ministro da Instrução Pública, e indirectamente os do reitor, com o fim expreso de punir os professores que *"contrariam sistematicamente os reitores ou dos directores de classe"*); o decreto 22 477 de 20 de Abril de 1933 (que apresenta e fundamenta um novo processo de selecção e nomeação dos reitores).

Mais do que as medidas legislativas que propõem (algumas delas anuladas ou alteradas em legislação subsequente) estes diplomas valem (à semelhança do que aconteceu com os diplomas de 1914) pela tentativa de teorizarem sobre o cargo e funções do reitor, no contexto dos objectivos políticos e administrativos que determinaram a necessidade de legislar explicitamente sobre este assunto.

As principais linhas de orientação que é possível extrair dos princípios e normas deste "pacote legislativo" permitem configurar um modelo com as seguintes características:

- Diferenciação entre as funções de direcção e as funções docentes. Este é aliás um princípio fundamental expreso no decreto 22 477 de 20 de Abril de 1933:

*«Neste decreto assenta-se o princípio da diferenciação entre as funções da direcção e as funções docentes: as primeiras, da competência privativa do Estado, e por isso exercidas por funcionários designados pelo Governo e perante este responsáveis; as segundas, da competência dos professores, com a superintendência do Estado.*

*Reconhece-se que para que as funções de direcção possam ser exclusivamente*

*norteadas pelo interesse público é essencial que os seus dirigentes gozem de toda a independência possível a respeito dos dirigidos. Não é necessário invocar as modernas correntes sobre o princípio da autoridade para justificar este postulado fundamental; a sua justificação está feita por tratadistas de direito constitucional e pela prática seguida na administração das escolas, inclusive das Universidades de democracias estrangeiras. Simplesmente para o bom exercício e equilíbrio destes poderes estabelece-se o princípio de que os reitores deverão tomar em consideração os pareceres dos professores que, como técnicos, os assistam no uso desses poderes.»*

A adopção destes princípios irá conduzir ao esvaziamento das competências deliberativas dos diferentes conselhos enquanto órgãos de gestão do liceu (ver ponto 2.4.) e exprime uma clara subordinação dos actos pedagógicos à autoridade administrativa. O reitor desempenha as suas funções mais como um "administrador- delegado" do poder central do que como um "gestor local".

Esta dependência do reitor em relação ao poder central é reforçada, como vimos, pelo dispositivo de nomeação do reitor (ver ponto 2.2.) quer por ser recrutado, regra geral, fora do quadro dos professores do respectivo liceu e, até mesmo, se necessário, fora do corpo docente, quer por facilitar a sua demissão.

Quanto à participação dos professores na administração do liceu o decreto resume-as nos seguintes termos: *«Embora as funções de direcção não-fiquem inerentes às docentes, os professores não ficam arredados da administração escolar. O reitor, em regra, será um professor dos liceus; os seus cooperadores sê-lo-ão sempre, embora escolhidos pelo Governo. Finalmente reconhece-se aos conselhos escolares e até aos professores, individualmente, o direito de colaborarem na direcção dos liceus, apresentando aos reitores alvites tendentes à melhoria do ensino.»*

- Enquanto representante do poder central, a principal função do reitor é a inspecção e fiscalização do ensino, no seu liceu, quer directamente quer através dos directores de classe. E esta função é tanto mais importante quanto não tinha sido criada uma inspecção externa.(22)

Aliás o decreto 18 827 de 6 de Setembro de 1930 declara mesmo que o seu intuito é *«assegurar a direcção efectiva e a fiscalização assídua do ensino liceal e resolver o problema, posto desde há muito tempo, da classificação dos serviços dos professores »* argumentando que *«não pode contestar-se ao Estado o direito de fiscalizar o ensino oficial,*

*por intermédio dos respectivos agentes de direcção socorrendo-se quanto possível de meios objectivos, em uso de há muito nos países em que o ensino é mais cuidado.»*

Esta função de "fiscalização" esteve sempre inscrita nas atribuições do reitor (ver anexo III-A, ponto 5) embora fossem constantes as queixas de que raramente era cumprida como devia.

Excepto em 1836, em que o reitor exercia «a inspecção de todo o Estabelecimento, com subordinação às deliberações do Conselho» (ver anexo III-A) a legislação que analisámos define-a como uma função genérica que decorre do exercício da autoridade do reitor no domínio da direcção do pessoal. É aliás essa a formulação que vai ser adoptada em 1947, com a substituição da referência ao termo «inspecção» ou «fiscalização» por «exercer a autoridade hierárquica e disciplinar».

O que é significativo no decreto 18 827 de 6 de Setembro de 1930 (acima referido) é o facto de esta função ser objecto de uma regulamentação específica, excepcional e minuciosa, com o fim de "restabelecer" a autoridade do reitor (e dos seus agentes os directores de classe) como garantia do respeito pelas normas e o cumprimento dos deveres por parte dos professores. Todo o normativo prefigura uma liderança autoritária e procedimentos burocráticos de controlo (23) que, pelo desenvolvimento que tomam, são inéditos na definição das atribuições e competências do reitor.

Os instrumentos que são privilegiados para fiscalizar o ensino e o trabalho do professor são o «caderno-diário» e o «livro de ponto», a acção directa dos directores de classe e os meios que o reitor deve usar para avaliar o serviço docente do professor.

A introdução ao decreto (para lá do extenso articulado composto de 48 artigos, inúmeras alíneas e parágrafos) é bastante elucidativa sobre o sentido a dar à escolha destes instrumentos de fiscalização:

*«Pouco importa que a sala de aula se feche às vistas de estranhos, a fim de que o trabalho não seja impertinentemente perturbado: o livro do ponto e o caderno-diário abrem de par em par as portas a todos os interessados - os encarregados de educação, o director de classe, o reitor e demais autoridades escolares; (...)»*

Por isso, um e outro são objecto de uma regulamentação cuidada que abrange os objectivos, formato, conteúdo, modo de preenchimento, e utilização: 10 artigos, 8 parágrafos e 7 alíneas para o caderno diário; 8 artigos, 4 parágrafos e 5 alíneas para o livro do ponto. (24)

A utilização do caderno-diário como forma de controlo do trabalho do professor é claramente enunciada pelo próprio decreto ao definir, entre os seus objectivos «d) Fornecer ao director de classe, ao reitor e demais autoridades escolares elementos de apreciação do serviço de cada professor.» (artº 1 #1)

Quanto ao livro de ponto, o conteúdo do registo que o professor devia fazer no final de cada aula também traduz essa mesma intenção:

*«Indicar diariamente, no fim de cada aula, em forma esquemática, mas com o possível desenvolvimento, a parte do programa que constituiu o objecto do ensino, com excepção da parte incidental, em cada uma. Nesta indicação distinguir-se-á sempre entre os exercícios orais e escritos, designando-se sempre os assuntos duns e doutros;»* (artº 11 # 1, 2º)

Não admira, por isso, que entre os meios para avaliar do serviço docente do professor se contasse «b) O exame dos livros do ponto das aulas e o caderno-diário, e seus auxiliares, feito frequentemente pelo reitor e pelo director de classe; » (artº 33 b).

Para perceber a importância que a fiscalização ocupa na administração do liceu pelo reitor é importante ter em conta a maneira como se encontra regulamentado o exercício do cargo de director de classe (o que irá ser feito no ponto 2.5). Mas para ilustrar o sentido que este decreto dá a essa função basta referir o perfil que é traçado na introdução: «O director de classe não é mestre de professores que de tal não precisam; é tão somente um agente de ligação de professores, um orientador de estudos, um fiscal do cumprimento da lei, o professor principal da classe, e mal iria aos liceus se os seus professores carecessem da cultura geral que é bastante para o bom desempenho desta função. (...) Há que firmar a autoridade do director de classe.»

É com essa finalidade, e porque a experiência estava a mostrar que nem sempre os professores acataram de bom grado este reforço dos poderes do reitor e dos directores de classe que, cerca de meio ano depois, é publicado o decreto 19 614 de 9 de Abril de 1931 (terceiro diploma de Cordeiro Ramos que faz parte do pacote legislativo em análise).

Mais uma vez a introdução do decreto pode servir como analisador do discurso oficial em relação ao modelo de administração que se tinha em vista e à representação que era feita destes cargos:

*«Apesar dos incontestáveis progressos realizados no ensino secundário do nosso País, que tornam os respectivos agentes credores de muita gratidão nacional, verifica-se que muitas vezes num ou noutro liceu esses progressos interrompem-se ou não se realizam tão grandemente como seria possível, em virtude de atitudes sistemáticas de contrariação, de guerra surda, de oposição oferecida por um ou outro professor à acção directiva da reitoria e das direcções de classe, inspiradas quase sempre por personalismos mesquinhos, vaidades inconfessáveis ou interesses políticos de campanário.»*

Para obviar a estas resistências, é mesmo sugerido que o reitor tenha o *«direito de livre escolha dos seus colaboradores na ministração do ensino e na educação da mocidade, como sucede com êxito nalgumas nações mais adiantadas do mundo»* o que só não é concretizado devido *«às condições do nosso País tal não aconselharem»*.

Por isso, enquanto tais condições não forem alteradas, o decreto autoriza o ministro da Instrução Pública (baseado em relatório minucioso e documentado do reitor) a aplicar *«por simples despacho»* as penas de advertência, repreensão verbal ou por escrito, repreensão publicada no Diário do Governo, multa até 15 dias de vencimento, suspensão do exercício de vencimento de 5 a 30 dias, e de 30 a 180 dias, e transferência para outro liceu, ao professor que:

*«pela sua acção adentro do instituto de ensino em que professa, ou no meio social da respectiva zona pedagógica, prejudicar a direcção dos serviços escolares ou o aproveitamento pedagógico dos estudantes, contrariando sistematicamente a acção do reitor ou dos directores de classe, negando-se sem motivo justo, a colaborar com ele na manutenção da disciplina e no desenvolvimento pedagógico do liceu, fazendo a revelação de notas propostas nos actos de exame, fazendo correr tradições falsas e prejudiciais do prestígio dos outros professores.»* (artº 1 do decreto 19 614 de 9 de Abril de 1931).

Alguns dias depois, o decreto 19 794 de 29 de Maio de 1931 altera esta disposição, repondo o direito, tradicionalmente consagrado em anteriores diplomas, de o professor acusado ser ouvido por escrito e obrigar a um parecer do Conselho de Disciplina do Magistério. Apesar deste facto, nem por isso deixa de ser evidente o objectivo prevalecente nesta altura de eliminar todas as tentativas de contestação à autoridade do reitor e dos seus agentes e consequentemente reforçar os seu poder.

Em 1933, o decreto 22 477 de 20 de Abril condensa estes princípios num

breve parágrafo que ilustra bem o estilo de gestão que era suposto ser praticado pelos reitores (do ponto de vista da administração central):

*«Pelo que respeita às infracções à lei, as atribuições conferidas aos reitores manifestamente não significam que eles devam recorrer apenas aos meios coercitivos para as reprimir. O chefe de qualquer instituição obtém os melhores resultados possíveis quando consegue despertar e desenvolver nos seus subordinados o desejo de cooperação voluntária, recorrendo para tal fim à sua autoridade moral e profissional, ao seu tato, ao seu dom de persuasão. Mas quando todas as boas sugestões, meios suasórios e apelos ao brio e sentimento do dever fracassam, ou o chefe tem de promover o afastamento dos inadaptáveis, ou, pelo menos, para evitar males maiores, deve aplicar com firmeza os meios coercitivos que a lei lhe faculta.»*

Esta análise dos diplomas de 1914 (Sobral Cid) e de 1930/33 (Cordeiro Ramos) enquanto expressão formal-legal de duas concepções de gestão e de perspectivas divergentes quanto à representação do cargo de reitor e das suas funções pode ser sistematizada no seguinte quadro comparativo (baseado na transcrição ou adaptação literal dos artigos dos vários decretos que melhor ilustram essa divergência):



### Quadro 7

#### Comparação do quadro legal que define as atribuições e funções dos reitores em 1914 e 1930-33

| 1914  | 1930/1933  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>— reitor eleito;</li> <li>— reitor professor do quadro do liceu;</li> <li>— reitor sempre um professor;</li> <li>— reitor apresenta o Ministro junto do conselho escolar, e este junto do ministro;</li> <li>— reitor "primeira autoridade do "liceu";</li> <li>— reitor partilha responsabilidades com os conselhos escolares e administrativo;</li> <li>— "menos burocracia e mais pedagogia"</li> <li>— "intervenção directa e quase contínua do reitor e dos professores na vida pedagógica dos liceus";</li> <li>— "programas indicativos" cujo desenvolvimento o reitor, os professores de cada grupo e o conselho escolar determinam;</li> <li>— "A acção disciplinar do reitor, em relação ao corpo docente do liceu, decorrerá naturalmente do seu prestígio e ascendente exercer-se-à no sentido de estreitar a solidariedade que une os professores, de sorte a manter a unidade moral da corporação a que preside".</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— reitor livremente nomeado pelo Governo;</li> <li>— reitor em regra fora do quadro;</li> <li>— reitor pode não ser um professor;</li> <li>— reitor é um funcionário do governo e perante este é responsável;</li> <li>— reitor "o chefe do liceu".</li> <li>— reitor goza de toda a independência face aos dirigidos; o conselho escolar só tem funções consultivas;</li> <li>— diferenciação entre as funções de direcção e as funções docentes, com subordinação destas às primeiras;</li> <li>— divisão e hierarquização de competências com reforço dos mecanismos de fiscalização do reitor e seus agentes;</li> <li>— "programas taxativos" cujo cumprimento é vigiado pelo reitor e directores de classe;</li> <li>— "Os reitores são responsáveis por todas as infracções das disposições legais e regulamentares nos serviços a seu cargo, sempre que não as impeçam ou reprimam dentro das respectivas atribuições, ou delas não dêem conhecimento à estação superior".</li> </ul> |

É importante referir que estes dois "modelos" não devem ser vistos como estádios na evolução das normas de administração dos liceus, nem simplesmente como o efeito de concepções políticas e administrativas dominantes na sociedade portuguesa numa e noutra época. (25)

Embora, como é evidente, não se negue por um lado o efeito cumulativo da sucessão legislativa que permite desenhar uma progressão nas teorias e nas práticas da administração escolar, nem, por outro lado, se ponha em causa o condicionamento político e ideológico dessas mesmas teorias e práticas, estes modelos devem ser vistos como a emergência, conjuntural e politicamente favorecida, de dois paradigmas em conflito constante desde a definição das primeiras formas de administração do liceu (e a que já fizemos referência a propósito dos processos de nomeação do reitor):

- o liceu como uma organização profissional, com uma gestão de tipo

colegial, gozando de uma relativa autonomia, fruto de uma descentralização nos domínios pedagógico e financeiro, em que o reitor exerce as suas funções mais como um líder pedagógico do que como administrador-delegado do poder central;

- o liceu como um serviço do Estado, com uma gestão de tipo burocrático, sujeito a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central no funcionamento do liceu e na fiscalização das suas actividades, em que o reitor exerce as suas funções como um funcionário do governo, cujo principal objectivo é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos.

A oposição entre estes dois paradigmas atravessa toda a evolução da administração do liceu, e alimenta não só a retórica legislativa (como vimos) mas também o discurso dos pedagogos e dos profissionais.

É o caso, por exemplo, das posições defendidas pela Associação do Magistério Secundário Oficial, no seu "Boletim" (1904-1908), a favor da revisão do Regulamento de 14 de Agosto de 1895 (Jaime Moniz); a defesa do director-geral da Instrução Pública Agostinho de Campos contra os que acusavam o ministério de centralização e de praticar uma "pedagogia burocrática" (Campos, 1911); os debates sobre a inspecção nos I e II Congressos Pedagógicos do Ensino Secundário Oficial" (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1928 e 1929); os múltiplos artigos onde estes temas são abordados quer na revistas "Labor" (cf. entre outros, Oliveira, 1928; Sampaio, 1929 e 1930; Nicodemos de Sousa Pereira, 1931; Pereira, 1935; Riley da Mota, 1931 e 1939; Azevedo, 1939), "Arquivo Pedagógico" (Tamagnini, 1930); as Cónferências proferidas pelos estagiários do Liceu Normal de Pedro Nunes sobre "A distribuição do serviço docente" (Boletim do Liceu Normal de Lisboa, nº 2, 1932), "A direcção dos liceus" (Boletim do Liceu Normal de Lisboa, nº 5, 1933), "A administração económica dos Liceus" (Boletim do Liceu Normal de Lisboa, nº 6, 1934); e em alguns discursos proferidos pelos reitores na abertura do ano lectivo (Cf. entre outros Anuário do Liceu Central de Lisboa, 1906/1907, Anuário do Liceu Nacional de Portalegre, 1908; Anuário do Liceu Central de Pedro Nunes, 1912; Anuário do Liceu Nacional de Faro, 1931).

A leitura destes artigos ou declarações permite confirmar a correspondência existente entre o debate pedagógico sobre as características da administração dos liceus, em diferentes épocas e por diferentes tipos de intervenientes, e a retórica dos vários legisladores sobre este domínio em defesa de um e de outro paradigma.

Eis alguns exemplos que pela sua expressividade podem completar a

caracterização que foi feita de um e de outro "modelo" e mostrar que os legisladores, neste domínio, traduziam, num e noutro caso, uma corrente de opinião que não se circunscrevia aos gabinetes do Ministério ou ao aparelho político-administrativo, e que muitas vezes era sustentada por um discurso pedagógico (a defesa do ensino pelo regime de classes; o primado da pedagogia sobre a administração; a educação moral dos alunos; etc.)

Em 1905, a Associação do Magistério Secundário Oficial congratula-se com a proposta de alteração do Regulamento de 1895 (que acabaria por não ser totalmente concretizada) de restituir aos conselhos todas as atribuições que já possuíam antes, e afirma *«A cada uma dessas atribuições conferidas ao conselho escolar corresponde uma diminuição das concedidas aos reitores, a quem naturalmente deve custar o terem de resignar-se a passar da situação actual de árbitros supremos dos destinos dos liceus, ao de chefes do respectivo conselho e representantes do poder central como simples fiscais do cumprimento das leis»* (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Janeiro de 1905, p. 130).

Pouco tempo depois, Agostinho de Campos, referindo-se ao período em que foi director geral da Instrução Secundária, Superior e Especial (1906-1910), critica a "absoluta ineficácia" da inspecção de ensino que nos termos do Regulamento de 1895 (que neste domínio continuava em vigor) competia aos reitores e acidentalmente aos júris de exame de saída dos cursos liceais avançados:

*«Para se avaliar da absoluta ineficácia e, para o caso actual, inocência destas formas de inspecção, basta ponderar os seguintes factos: desde que há quatro anos, começou a actual gerência na direcção geral dos serviços de ensino secundário: nunca entrou na respectiva secretaria qualquer espontânea comunicação ou queixa das reitorias por não haverem sido cumpridas ou o terem sido mal, pelos directores de classe ou pelos professores, as disposições pedagógicas do Regulamento de 14 de Agosto de 1895; nunca houve notícia de qualquer discordância entre professores, directores de classes ou reitores, sobre matéria de métodos de ensino e aplicação ou não de programas; nunca um único reitor apresentou qualquer relatório especial e confidencial sobre a actividade escolar dos professores seus subordinados, recomendando uns ao reconhecimento do Estado, pelos seus esforços e méritos, outros à severidade deste, pela sua incompetência ou desleixo. (...)*

*Não há pois fiscalização do ensino, visto que nem sequer há informação suficiente sobre o modo como ele é feito. A verdade é que cada um tem ensinado, ensina*

*e ensinará por muitos anos ainda, como entende e como quer.*» (Campos, 1911, pp. 79-81). (Sublinhado no texto).

Apesar do tom céptico de Agostinho Campos, Sá Oliveira reitor do Liceu Central de Lisboa (futuro Pedro Nunes), podia dizer, no seu discurso de abertura do ano lectivo de 1906/07: *«O segredo de toda a vida escolar, que tão serenamente decorre neste liceu, consiste na participação de cada professor na administração e na direcção do ensino, de tal sorte estabelecida que nenhuma prática seguida entre nós representa uma resolução pessoal do reitor, mas antes uma decisão do conselho escolar.»* (Anuario do Lyceu Central de Lisboa, 1906/07, p. 26)

Mas se Sá Oliveira sempre se manteve fiel à ideia de transformar o liceu *«numa verdadeira corporação escolar, cujos componentes (professores e demais funcionários, estagiários, alunos e empregados) tenham verdadeira consciência da cooperação que devem prestar a uma obra que a todos é comum»* (Boletim do Liceu Normal de Lisboa, nº5, 1933, p.360), nem por isso deixa de alterar os métodos e adaptar-se ao discurso do tempo sobre as vantagens dos regulamentos e reforço da autoridade do reitor (Ver a este propósito nota 20 deste capítulo).

Numa série de artigos sobre "Educação Moral na Escola", publicados na "Labor" (nº 60, 64 e 65 de 1935) pelo professor Serras Pereira, do Liceu de Vila Real (para onde fora, vindo do liceu Pedro Nunes), podem ler-se vários ataques à gestão de Sá Oliveira, em que é acusado de *«comportar-se como a escola fosse ele e servir-se dela como de um feudo seu»* (nº 60, p. 220) e de querer impôr o *« sistema pedagógico do "professor-único" (alusão à coordenação do ensino praticada para pôr em prática o ensino de classes).* Depois, citando Durkheim que considerava que os regulamentos de uma escola não deviam descer até minúcias excessivas, alude ao Regulamento do liceu Pedro Nunes que tinha sido aprovado em 1932 (26): *«Opõe-se a isto a exuberância confusa de normas dum célebre Regulamento interno, normas distribuídas por compartimento, como se a escola fosse o prédio, em vez de corpo docente e discente, todos com as respectivas obrigações bem prescritas, de modo a impossibilitar interferências arbitrárias nos assuntos de competências de cada um.»* (nº 65, p. 661).

Sá Oliveira reage no mesmo número da Labor, prevenindo *«as pessoas de boa fé contra os inimigos declarados ou encobertos do Liceu Normal de Lisboa»* e aproveita para enumerar os 10 regulamentos entretanto aprovados (entre 1930 e 1934): Regulamento interno; Regulamento da Exposição Escolar; Regulamento dos Prémios Escolares; Estatuto

da Associação Escolar; Regulamento Geral da Associação Escolar; Regulamento do Semi-Internato; Regulamento das Cantinas; Estatuto da Associação de Pais dos Alunos; Estatuto da Associação dos Antigos Alunos; Estatuto da Sociedade dos Amigos do Liceu. E remata a enumeração dizendo: *«O exame destes diplomas, muito intencionalmente citados, mostra que eles obedecem todos, no seu conjunto, a uma doutrina de educação moral, com que o artigo, a que se alude, está em discordância; e é bem de ver que é aquela a doutrina que o Estado deseja que se observe, pois que assim o preceituou em diplomas que têm de ser respeitados, e, ainda, porque publicamente a preconizou - condenando, por subversiva, a outra - o mais próximo representante do Estado junto dos liceus portugueses [o director geral Augusto Pires de Lima]»* (nº 65, p.680)

De facto, o reitor Sá Oliveira estava em perfeita consonância com o director geral Pires de Lima que no discurso da abertura do ano lectivo de 1934/35, no Liceu Pedro Nunes, criticava os que defendiam *«a necessidade de formação de professores autónomos, ou libertos de servilismos»* afirmando:

*«O professor como educador, deve dar aos seus alunos o exemplo do mais rigoroso cumprimento dos seus deveres, um dos quais é o respeito pelos superiores hierárquicos, incumbidos da missão de dirigir. Uma escola sem uma direcção superior e única é uma escola anárquica em que os esforços, em vez de se harmonizarem e conjugarem para a consecução de um fim comum, se dispersam, quando não se chocam e anulam. (...)*

*A lei não pode ser tão minuciosa que regule cada passo do funcionário, dispensando a acção directiva dos homens. E se o professor não tivesse de obedecer apenas à lei, dar-se-ia o caso de, numa mesma escola, e em relação aos mesmos alunos, haver ensino e educação, orientados em sentidos divergentes e opostos»* (Labor, nº 61, 1935)

A esta visão burocrática de Pires de Lima em que acção directiva do reitor desempenha uma função supletiva das normas e dos regulamentos (fazendo cumprir as normas e "tapando" com a sua acção os vazios ou as zonas de ambiguidade que a legislação não consegue suprir), contrapõe-se uma visão mais política do exercício do cargo de reitor (baseada nas suas relações de poder no interior do estabelecimento de ensino), defendida na mesma altura por Alvaro Sampaio.

Este co-director da revista Labor e ligado ao movimento associativo docente defende, por um lado que *«O ensino será o que for o professor e a Escola será o que for*

*o chefe. Podem as "alforrecas" apelidar-nos de "autoritário", que nem por isso mudará o nosso pensar. Pas d'école acéphale (Paul Desjardins)» (Labor, nº17, 1929, p. 27). Mas por outro lado, distancia-se da investida legislativa dos inícios dos anos 30 (e do modelo burocrático subjacente) ironizando com o facto de «(...) o Diário de Governo, ser sempre tão solícito em traçar as normas do nosso proceder e as directrizes da nossa profissão, a ponto de cercar-nos de peias coercitivas que tohem toda a iniciativa e de considerar-nos quase como máquinas de dar aulas e de fazer exames em série (...)» (Labor, nº48, 1933).*

Na verdade este apelo ao "chefe" e à sua capacidade de liderança, esta defesa do centralismo da autoridade mistura motivações ideológicas, administrativas e pedagógicas que nem todos os intervenientes neste debate simultâneamente congregam. Tal não é o caso de Eusébio Tamagnini (27) que na sua intervenção no I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, em 1927, situa claramente a administração do liceu neste triplo registo:

*«Uma das causas que mais tem contribuído para o descrédito em que entre nós caiu o regime do ensino por classes está no abandono a que foi votada a sua execução:*

*Quando o sucesso duma empresa depende da cooperação de numerosos indivíduos trabalhando para um fim comum, se os esforços individuais, por mais bem intencionados, que eles sejam, não forem convenientemente organizados, tudo será perdido. E a estrutura de qualquer sistema escolar moderno reveste uma tal complexidade, a mecânica do seu funcionamento é tão delicada e as idiossincrasias dos seus agentes são tão variadas, que, como aliás sucede com todas as outras instituições sociais, a sua máxima eficiência somente se conseguirá pela centralização da autoridade e por conseguinte da responsabilidade. Como afirma um dos mais distintos pedagogistas americanos - Bagley -: O único método conhecido para assegurar economia na administração escolar é o da autoridade centralizada exercida por meio de agentes intermediários. Um grupo de professores trabalhando independentemente, sem fiscalização, poderia conseguir os mesmos resultados, mas as possibilidades de tal sucesso são pequenas.» (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1928, pp. 24 e 25)*

Mas enquanto Eusébio Tamagnini defende, na sequência deste princípios, *«a criação dos serviços do inspectorado secundário»* (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1928, p. 25) e a existência nos liceus de *«um chefe real, responsável pela sua organização e administração, em que todos reconheçam*

*autoridade e competência para mandar, que seja obedecido sem hesitações e estimado com reverência e admiração.»* (Tamagnini, 1930, p. 96), outros têm opinião contrária e recusam qualquer fiscalização exterior.

É o caso de Nicodemos de Sousa Pereira que a propósito da polémica criada pela legislação que criou o "caderno diário" (ver atrás, decreto 18 827 de 6 de Setembro de 1930) escreve:

*«Quanto a mim, que acredito no desenvolvimento e comando potencial consciente dos indivíduos normalmente constituídos (...), estou convencido de que os progressos do Ensino secundário serão tanto maiores e acentuados quanto mais respeitada e livre for a dignidade profissional do professor e quanto mais afinada for a sua consciência de cidadão.*

*Nós próprios, professores, é que havemos de desenvolver e estimular e afinar a nossa dignidade profissional e o sentido das nossas responsabilidades.*

*Os nossos congressos, a "Labor", a nossa Associação [Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses], são meios eficazes para consegui-lo. Por outro lado, a acção dos reitores e directores de classe, em cada liceu, orientando e "controlando" o ensino, acção que por sua vez é orientada e "controlada" pelos restantes professores, há-de criar o ambiente que o Ensino Secundário precisa para aumentar o desnível que já hoje incontestavelmente existe, entre ele e os outros graus de ensino.»* ("Labor", nº 29, 1931, pp. 41 - 42).

Finalmente, e para referir uma outra perspectiva em que apesar de se insistir no reforço da autoridade do reitor, ele é visto mais como o "gerente de uma empresa", controlado em última instância pelos professores, do que um burocrata governando à sombra do Diário do Governo, é oportuno citar as ideias originais de Avila de Azevedo (na altura professor do liceu de Huila) onde num curioso artigo publicado também na revista "Labor" e intitulado "Limites da função educativa do ensino liceal" propõe, no quadro de uma larga autonomia pedagógica para os liceus:

*«Os órgãos do Estado só teriam o encargo de coordenar e, certamente de moderar, as actividades e fiscalizar os resultados. O Governo continuaria a nomear os reitores, agora com atribuições ainda mais amplas, mas ao conselho escolar seria concedida a faculdade de votar moções de desconfiança, quando verificasse que o dirigente*

*da escola a prejudicava por desleixo, por pessoalismo exagerado, ou por comodidades rotineiras. (...) O gerente de uma empresa industrial ou firma comercial tem mais iniciativa, mas também mais responsabilidades que um simples burocrata com todas as suas decisões e todos os seus actos numerados pelos artigos do regulamento. Temos de pugnar para que os lugares do Estado não se considerem suaves poltronas...»* ("Labor" nº 103, 1939, p. 100-101).

## **2.4. O conselho escolar e suas competências**

Inicialmente chamado "*conselho do liceu*", o conselho escolar existiu sempre como órgão representativo dos professores na administração do liceu, desde a sua criação pelo decreto de 17 de Outubro de 1836. Todavia a sua composição (ver anexo II) e, acima de tudo, as suas competências mudaram muito durante o período em análise.

Nos pontos 1 e 2.1. deste capítulo já tive a oportunidade de caracterizar o funcionamento deste órgão no período anterior à reforma de Jaime Moniz (1894/95), bem como a regulamentação proposta por esta reforma. Por outro lado, ficou claro na análise que fiz quer da evolução dos processos de nomeação do reitor (ponto 2.2.) quer das suas funções e competências (ponto 2.3.) que, de um ponto de vista legal, a maior ou menor atribuição de responsabilidades ao reitor, e a maior ou menor dependência em que ele se encontrava da administração central, variava na razão inversa das atribuições e influência do conselho escolar na administração do liceu.

Deste modo, é possível concluir, desde já, que ao longo do período em análise o conselho escolar perdeu as atribuições iniciais que faziam dele um órgão em que assentava a administração do liceu, sendo o reitor um executante das suas decisões, para se transformar num órgão de consulta pedagógica do reitor, e mesmo assim de importância progressivamente reduzida pela concorrência de outros conselhos mais especializados, como o conselho dos directores de classe (1917 - 1931) ou, mais tarde o conselho pedagógico e disciplinar (1936) ou o conselho disciplinar (1947) (ver anexo II).

A perda de influência do conselho escolar é perfeitamente perceptível na comparação entre os diversos estatutos e regulamentos do ensino liceal, em função dos seguintes parâmetros: quantidade de normas prescritas; tipo e natureza das atribuições; quantidade de reuniões previstas.

Tomando como ponto de partida a definição legal da composição, atribuições e funcionamento do conselho escolar definida pelo Regulamento Geral do Ensino



Secundário de 14 de Agosto de 1895 (ver ponto 2.1.), é possível identificar, até 1947, dois grandes momentos em que a variação nestes três parâmetros é mais acentuada: o Regulamento da Instrução Secundária definido pelo decreto 4 799 de 8 de Setembro de 1918 (que consagra legislação anterior promulgada desde o início da 1ª República, e que será integralmente retomado no Regulamento estabelecido pelo decreto 7 558 de 18 de Junho de 1921); o Estatuto do Ensino Secundário aprovado pelo decreto 20 741 de 18 de Dezembro de 1931 (que consagra legislação avulsa que neste domínio vinha sendo tomada desde 1928, em especial o decreto 15 948 de 12 de Setembro desse ano, e que irá ser ainda mais reduzido no Estatuto do Ensino Liceal aprovado pelo decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947).

Essa comparação encontra-se resumida no quadro seguinte.

**Quadro 8**  
**Regulamentação do Conselho Escolar nos "Regulamentos" de**  
**1895 e 1918 e nos "Estatutos" de 1931 e 1947**

|      | Nº de artigos | Reuniões ordinárias                                       | Atribuições  |
|------|---------------|---|--|
| 1895 | 6             | 1 reunião mensal + 2 reuniões no final do ano lectivo     | <b>Funções consultivas</b> no domínio pedagógico. Sendo de <b>consulta obrigatória</b> na aprovação do horário, distribuição do serviço de elaboração docente e na contratação dos professores provisórios.<br><b>Funções executivas</b> na avaliação dos alunos e na organização dos exames.  |
| 1918 | 8             | Reune por direito próprio e pelo menos 1 vez por período. | <b>Funções deliberativas:</b> eleger reitor, secretário, directores de classe, directores de instalação e vogais ao conselho administrativo; apresentar proposta de nomeação de pessoal menor; propor a nomeação de professores provisórios; escolher os livros de ensino; informar sobre o serviço docente de qualquer professor; votar o orçamento e o relatório de contas elaborados pelo Conselho administrativo; aplicar pena de representação e exclusão a alunos.<br><b>Funções consultivas</b> no domínio pedagógico. Sendo de <b>consulta obrigatória</b> na apreciação do horário e distribuição do serviço de elaboração docente. |
| 1931 | 2             | No começo do ano + 1 vez por período                      | "O conselho escolar é de carácter estritamente pedagógico" e destina-se a apoiar o reitor.<br>Propõe dois nomes para secretário do liceu, de que o governo nomeará um.   |

|      |   |                                    |   |
|------|---|------------------------------------|---|
| 1947 | 2 | 1 reunião no começo do ano lectivo | As atribuições do conselho escolar são essencialmente pedagógicas. Nas sessões do conselho "só podem ser debatidas as questões constantes do aviso convocatório e aquelas que forem expressamente autorizadas pelo reitor". |
|------|---|------------------------------------|---|

NOTA: 1. É importante assinalar que a composição do conselho variou em cada um destes diplomas legais (ver anexo II): em 1895 participavam todos os professores; em 1918 os professores agregados e provisórios não podiam participar nas reuniões de carácter deliberativo (a sua participação resumia-se aos aspectos pedagógicos), a partir de 1931 (e com o esvaziamento das competências) de novo voltam a participar todos os professores independentemente da categoria.

2. Além das reuniões ordinárias também podia haver reuniões extraordinárias que em 1918 podiam ser convocadas pelo reitor e pelo menos um terço dos seus membros, e em 1931 e 1947 só eram convocadas pelo reitor.

O reforço das atribuições do conselho escolar foi uma das exigências da Associação do Magistério Secundário Oficial na constestação que moveu à Reforma de Jaime Moniz (1894/95). Num artigo intitulado "Conselhos escolares", a redacção do Boletim desta Associação, depois de considerar que este órgão se encontra limitado «a uma função meramente decorativa» e que o Regulamento de 14 de Agosto de 1895 «*reduziu enormemente o papel da congregação dos professores em proveito apenas dos chefes dos estabelecimentos de ensino secundário*» proclama:

*«Por tudo isto uma inadiável reforma se impõe! É preciso que ao Conselho escolar sejam confiadas as atribuições que a boa justiça e as necessidades do ensino urgentemente reclamam. Tire-se-lhe a sua feição simplesmente consultiva; faça-se dele um órgão deliberativo por excelência.*

*É indispensável conceder-lhe entre tantas prerrogativas essenciais a da distribuição do serviço, por exemplo. Assim se evitarão abusos e prepotências por parte dos reitores; (...) Também a organização dos júris devia-se atribuir à congregação escolar (...); A intervenção dos professores no que diz respeito a métodos e processos de ensino, bem como a necessidade reconhecida da sua concertação - eis outro ponto que uma lei sensata devia implantar. (...) Citando ainda de passagem, entre tantas outras prerrogativas, a da nomeação de professores interinos - que única e exclusivamente devia estar a cargo dos conselhos escolares.»* ("Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial", Fevereiro-Março de 1905, p. 135)

Outras críticas que na mesma época também se fizeram ao funcionamento do conselho escolar, apontam contudo para uma evolução diferente da que era apoiada pela

Associação do Magistério Secundário Oficial. É o caso, por exemplo de Borges Grainha (1905) que escreve a esse propósito:

*«Naqueles nossos conselhos escolares, pouco ou nada se trata com respeito ao ensino e a questões pedagógicas, ocupando-se o tempo em leituras de actas e bagatelas inúteis, como reconhecem os que têm assistido a eles, porque a lei de 1895 e os hábitos de direcção da instrução pública, criados por ela, tiraram a esses conselhos toda a força e regalias que tinham pelas legislações anteriores.*

*E, feito mensalmente nas reuniões das classes o apuramento da frequência dos alunos, nada resta de importante para aqueles conselhos em que têm de juntar-se todos os professores do estabelecimento.*

*A inutilidade e esterilidade de tais conselhos deu azo ao dr. José Maria Rodrigues, que até 1902 foi reitor do liceu de Lisboa, para suprimi-los, neste estabelecimento durante os últimos anos da sua reitoria, supressão que, sendo contrária ao regulamento, tinha a seu favor o bom-senso, porque o inútil deita-se fora.» (1905, pp. 270-271)*

Todavia a solução proposta por Borges Grainha, inspirada no estudo que fez sobre a *«direcção e inspecção do ensino secundário»* em outros países europeus (Bélgica, França, Itália, Suíça), aponta para uma redução das atribuições do conselho escolar e, consequentemente, do seu número de reuniões e a criação de um *«conselho pedagógico e disciplinar, composto de decanos ou directores de grupo ou secção»* com a função de assessorar e auxiliar o reitor, nos aspectos educativos e disciplinares (Grainha, 1905, p. 271). Na Suíça este conselho é constituído por 5 professores decanos que estão à frente de cada uma das secções em que se divide o liceu; na Bélgica é um conselho mais informal resultante das reuniões entre os directores de classe e o reitor; na França além de um conselho de disciplina com representantes eleitos, existia um conselho destinado à direcção do ensino, organização dos cursos e aplicação de métodos, constituído por representantes dos diferentes graus de ensino. Borges Grainha defende uma solução próxima da praticada na Suíça, mas em que os decanos representariam diferentes grupos de disciplinas. Com esta organização o conselho escolar (que reuniria todos os professores) teria unicamente três reuniões anuais ordinárias (no princípio, no meio e no fim do ano), para tratar questões ligadas com a articulação dos programas das diversas disciplinas, com a apreciação do estado de adiantamento dos alunos, e com o balanço do aproveitamento geral dos alunos

e preparação do serviço de exames, respectivamente.

A proposta de Borges Grainha (ainda que com objectivos um pouco diferentes) só iria ser concretizada a partir da década de 30 (ver anexo II), e contrariamente ao que se passava na Europa, o conselho escolar em Portugal, e principalmente a partir de 1910, vai ter as suas competências reforçadas, no domínio da própria administração do estabelecimento de ensino.

Como se assinala no quadro anterior, grande parte das reivindicações da Associação do Magistério Secundário Oficial, que iam no sentido de reforçar o poder colegial dos professores (efectivos) e o seu controlo sobre a própria administração do liceu exercida pelo reitor, vieram a ser contempladas durante o período republicano e consagradas no decreto 4 799 de 8 de Setembro de 1918.

O conselho escolar funciona nesta altura com um duplo estatuto que faz dele, simultaneamente, um "conselho geral" que reúne todos os professores, para informação e esclarecimento de questões pedagógicas e disciplinares e um "conselho de administração" que reúne só os professores efectivos, com interferência directa na escolha do reitor e na gestão do liceu, em matéria de selecção e nomeação do pessoal, aprovação do horário, distribuição do serviço, aprovação do orçamento e contas, etc.

Ora é este estatuto orgânico e funcional de "conselho de administração" que vai ser posto em causa a partir de 1928. Por um lado, no quadro de uma estratégia de reabilitação da autoridade do reitor como "administrador-delegado" do governo para fiscalizar e fazer cumprir as suas directivas (como vimos a propósito da evolução das suas funções), mas também por questões de eficácia. O conselho escolar era considerado como possuindo «*vários vícios orgânicos*» que o impossibilitavam de cumprir devidamente a sua missão fiscalizadora: «*nem todos os professores, mesmo os melhores, possuem os requisitos necessários a bons administradores; o seu número era excessivo em regra, muito maior do que o requerido para a administração das grandes empresas; a irresponsabilidade era absoluta; finalmente a interdependência dos professores - criada pelo espírito de classe e pelo desejo natural de manterem boas relações entre si - não permitia que os mais cumpridores procedessem conforme a sua consciência.*» (Introdução ao decreto 22 477 de 20 de Abril de 1933)

Deste modo, assiste-se, entre 1928 e 1931, a uma recomposição das funções do conselho escolar, no sentido de o tornar num órgão essencialmente de coordenação pedagógica, sendo-lhe retiradas as competências que possuía no domínio disciplinar e na administração do liceu, aproximando-o assim de modelos mais em uso na Europa

continental e que Borges Grainha (1905) defendera há mais de vinte anos.

A cronologia das medidas sectoriais que foram sendo tomadas e que foram consagradas posteriormente no Estatuto do Ensino Secundário de Cordeiro Ramos, aprovado pelo decreto 20 741 de 18 de Dezembro de 1931, são elucidativas dos objectivos que presidiram a essa recomposição:

- Em 1928, o decreto 15 392 de 18 de Abril termina com a eleição do reitor pelo conselho escolar;

- Em 1928, o decreto 15 948 de 12 de Setembro estabelece que as reuniões ordinárias do conselho escolar devem tratar de *«assuntos de carácter restritamente pedagógico, nomeadamente os que respeitam ao estado e rendimento do ensino em todas as classes, aos métodos adoptados em todas as disciplinas e à prática do ensino de classe»*. Estes assuntos são escolhidos pelo reitor de acordo com o conselho de directores de classe. (artº 5)

O conselho escolar deixa de interferir na distribuição do serviço docente e na elaboração do horário que passam a ser uma função exclusiva do reitor *«ouvido o conselho de directores de classe»*, continuando sujeitos à aprovação final da Direcção Geral do Ensino Secundário (artigos 1, 2 3 e 4).

Do mesmo modo, as funções disciplinares do conselho escolar são transferidas para o conselho de directores de classe.

Já no que diz respeito às funções que eram exercidas pelo "conselho de professores por secções de disciplinas", criado em 1917 (ver anexo II) foram transferidas para o conselho escolar, sendo abolidos aqueles conselhos.

Como se vê o propósito destas transformações vai no sentido de separar as funções estritamente pedagógicas (confiadas ao conselho escolar e conselhos de classe) e as funções de administração (confiadas ao reitor assistido pelos seus agentes hierárquicos, os directores de classe, e nos aspectos financeiros pelo "conselho administrativo")

- Em 1929, o decreto 16 648 de 25 de Março, retira uma das últimas competências "não-pedagógicas" que restavam e que, desde os finais do século XIX, constituía uma das prerrogativas com maior simbolismo para a afirmação do poder dos professores efectivos: o controlo sobre a admissão de pessoal docente provisório (28). Na verdade, a partir deste decreto, *«constituem atribuições dos reitores as nomeações, por alvará, referentes aos seguintes cargos ou comissões de serviço: directores de classe, de*

*instalações, secretário interino, chefe de pessoal menor e auxiliares de instalação e secretaria, pessoal docente provisório» (artº 1), ou seja, aquelas que o Estatuto de 1918 colocara nas mãos dos conselhos escolares.*

- Em 1930, o decreto 18 827 de 6 de Setembro retira, finalmente, ao conselho escolar a capacidade de interferir na classificação do serviço docente (que era até aí da sua exclusiva responsabilidade). As razões apresentadas na introdução do decreto são claras: *«O tempo - largos anos de funesta experiência - encarregou-se de mostrar a urgente necessidade de dispensar os conselhos escolares duma missão que eles não têm podido cumprir; é com os reitores, autoridades de atribuições fortificadas e de responsabilidades definidas em diplomas anteriores, que se deve contar.»* Por isso a classificação de serviço de todos os professores passa a ser feita pela Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior da Instrução Pública, sob proposta do reitor, precedida do voto consultivo do conselho dos directores de classe (artº 31).

A transformação operada no conselho escolar através desta sucessão de diplomas é consagrada, como já foi dito, no Estatuto do Ensino Secundário de 1931. A redistribuição das atribuições e do poder legal que resultou desta operação legislativa é descrita assim no próprio relatório que precede o Estatuto:

*«Manteve-se a cargo dos reitores a direcção dos liceus, dando-se-lhes a assistência do conselho escolar e do conselho de directores de classe. Para que, de facto, sejam chefes dos estabelecimentos que dirigem, alargaram-se as atribuições dos reitores, cujas responsabilidades foram aumentadas. Os conselhos ficaram nos lugares que de verdade lhes pertencem: o conselho escolar com funções pedagógicas, o conselho dos directores de classe com funções pedagógicas e disciplinares.»*

Quanto às funções que o conselho escolar detinha na aprovação do orçamento e das contas de gerência, elas ficam reservadas ao Conselho Administrativo, como adverte o Conselho Superior da Instrução Pública, em parecer a uma consulta do reitor do liceu Jaime Moniz (publicado no Diário de Governo nº 129 de 6 de Junho de 1933).

Esta situação manteve-se na legislação seguinte (com a alteração do nome do conselho de directores de classe, ver anexo II), dando lugar a um progressivo esvaziar das próprias atribuições pedagógicas do conselho escolar (29).

## 2.5. A direcção das classes

A instauração do "regime de classes" como organização pedagógica do liceu, com a reforma de Jaime Moniz (1894/95), deu origem a alterações na própria estrutura administrativa do estabelecimento de ensino, de que a centralização da autoridade no reitor e a criação do cargo de director de classe são as mais significativas, como ficou assinalado na análise que fiz dessa reforma no ponto 2.1.

Ao longo da série temporal em estudo não se verificam alterações significativas da caracterização funcional deste cargo, nem nas suas principais atribuições.

Tal como já se encontrava subjacente no Regulamento de 14 de Agosto de 1895 (e aparece definido no Estatuto de 1947, para o director de ciclo) em todos os Estatutos e Regulamentos elaborados neste período, o director de classe exerce a sua acção em três grandes domínios: o trabalho dos professores; o comportamento dos alunos; as relações com os encarregados de educação.

Quanto ao primeiro destes domínios a sua principal função é: *«guardar e fazer guardar a conexão interna e a unidade do ensino na classe confiada aos seu cuidado. Deve, pois, entender-se com os seus colegas de classe, a fim de manterem, juntos a acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se efectuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas.»* (Formulação que é mantida *ipsis verbis* em: Regulamento de 14 de Agosto de 1895, Estatuto aprovado pelo decreto 3 091 de 17 de Abril de 1917, Regulamento aprovado pelo decreto 4 799 de 8 de Setembro de 1918, Regulamento aprovado pelo decreto 7 558 de 18 de Junho de 1921, decreto 18 827 de 6 de Setembro de 1930, e com algumas alterações formais, a começar pela designação - director de ciclo - no decreto 38 812 de 2 de Julho 1952 que rectifica o Estatuto do ensino liceal de 1947, que não descrevia as funções deste cargo.)

Quanto ao segundo domínio a sua principal função é: *«Promover a boa disciplina e a boa ordem na classe»* (Idem, com pequenas diferenças formais no Regulamento de 1895);

Quanto ao terceiro domínio a sua principal função é: *«Estabelecer relações frequentes entre a classe e os encarregados de educação dos alunos»* (formulação que se mantém na legislação atrás citada).

Além destas funções específicas o director de classe enquanto órgão de gestão intermédia estabelece a ligação entre o reitor e a sua classe, funcionando como um agente delegado do chefe do estabelecimento de ensino, sendo obrigado a auxiliar o reitor em tudo

que diga respeito aos serviços da sua classe e à educação dos alunos. É nesta qualidade que ele é membro do "conselho de directores de classe" (criado a partir de 1917 - ver anexo II), cuja importância na administração do liceu se ampliou significativamente, a partir de 1928, como já referi.

Quanto às actividades que ele tem de desempenhar para realizar estas funções elas são descritas com pormenor a partir de 1918 e mantém formulações iguais ou pequenas alterações formais na legislação posterior já citada.

O desenho funcional que é possível extrair do quadro legal põe claramente em destaque a intervenção que o director de classe deve ter no assegurar o regime de classes, o que já era visível no próprio Regulamento de Jaime Moniz (ver ponto 2.1.). Ele deve, por isso: promover a execução ajustada dos programas, visitar as aulas e inquirir do estado do ensino; regular com os professores a distribuição do trabalho nas aulas e em casa do aluno; dirigir os conselhos de classe; assegurar o processo de avaliação dos alunos.

A tentativa de criar uma estrutura hierárquica na administração do liceu e a necessidade de assegurar a homogeneização do ensino na classe, através da acção do director de classe, vão encontrar inúmeras dificuldades quer como resultado da falta de meios e da burocratização da função, quer por força das resistências que os professores opõem à sua acção.

Estas dificuldades manifestam-se desde o início e ao longo de todo o período em análise, como o atestam diversos testemunhos.

Em 1905, Borges Grainha depois de exigir que os directores de classe sejam nomeados mediante determinados requisitos (idade, categoria profissional, tempo de serviço, conhecimentos de métodos científicos e disciplinares) diz que *«como sabem os que têm conhecimento da vida interna dos nossos liceus, os directores de classe têm-se limitado quase à última incumbência do regulamento, que corresponde ao trabalho de um amanuense, isto é, a recolher as notas da frequência dos alunos e lançá-las no livro destinado a esse efeito.»* (1905, p. 269)

Em 1913, Vasconcelos e Sá num artigo em que defende o regime de classes instaurado pela reforma de Jaime Moniz, mas denuncia o facto de ele não existir na prática, aponta como uma das principais causas para esse facto o mau desempenho do cargo de directores de classe:

*«Os próprios directores de classe, que deviam guardar e fazer guardar a unidade científica e disciplinar da classe, que deviam organizar e dirigir os trabalhos*



*escolares nas aulas e nos domicílios, olhando sempre a não sobrecarregar os alunos, que deviam inquirir das condições psíquicas e físicas dos estudantes na família, chamando-a, a ela e aos alunos a colaborarem na mesma obra da educação - esses directores limitam-se, em geral, a lançar no livro de classe as notas que os outros professores lhes ditam, anualmente, quatro vezes!»* ("Revista de Ensino Médio e Profissional", ano IV, nº 1, 1913, p. 5)

Em 1926, Riley da Mota (também ele um fervoroso adepto do regime de classes) fazia um balanço bastante negativo sobre a maneira como ele era posto em prática, pelo director de classe:

*«Sob a orientação efectiva do director de classe, é forçoso que os professores desta liguem e concertem os seus métodos, processos, programas, etc. de forma a que o ensino no seu conjunto se apresente com uma unidade, um como espectro solar sem riscas visíveis.*

*Em vez disto, na generalidade dos casos, cada professor mantém ciosamente a sua independência dos colegas, limitando-se o director a pouco mais do que exercer funções burocráticas, e os conselhos de classe a limar e acertar notas, o que é julgado de suma importância, como sinal palpável, e escrito, do bom funcionamento do ensino.*

*As visitas, quando se fazem, dos directores da classe às diferentes aulas são por via de regra encaradas - "quanta simplicitas" - como uma fiscalização vexatória e deprimente e não como o único meio eficaz de se manter uma certa uniformidade educativa, correspondente à individualidade do aluno. De contrário, este fica nas condições de um móvel que sofresse a acção de meia dúzia de forças descontraídas e aos repêlões»* ("Labor", nº3, Julho 1926, p. 167)

Em 1930, na introdução ao decreto 18 827 de 6 de Setembro (que entre outros objectivos visa aumentar a autoridade do director de classê) o diagnóstico é semelhante:

*«É imperfeita a organização do serviço de direcção de classe: há, na verdade, directores de classe; mas muitos são-no apenas nominalmente, porque, além do mais, o regulamento os coloca neste dilema - faltarem ao exercício do seu magistério ou ao cumprimento das suas funções directivas. E, no entanto, é em volta deste funcionário*

*liceal que se desenvolve todo o sistema do ensino de classe, que tem de ser fielmente executado para prestígio dos liceus e dos seus professores e em benefício dos alunos. Não basta fornecer os meios - os apontados e outros; é necessário colocar os reitores e os directores de classe em condições de bem exercerem, a par das outras suas funções, esta de tomarem conhecimento constante da forma por que o ensino é ministrado. (...)*

*Se, para muitos directores de classe, o exercício do cargo se reduz a pouco mais do que a presidir a sessões e recolher notas de frequência, não faltam professores que vejam com má vontade qualquer tentativa de assistência deles às suas aulas, com alegado fundamento que não pertencem à sua especialidade.»*

A semelhança entre estes diagnósticos, produzidos em épocas diferentes (e que são confirmados pela análise dos relatórios dos reitores, para o período entre 1935 e 1960 - ver parte II), mostram a falência das várias medidas legislativas que durante este período tentaram melhorar as condições de exercício deste cargo.

Por um lado, essas medidas tentaram responder à progressiva complexidade e grau de exigência que resultava do aumento dos alunos e do desdobramento das classes em turmas paralelas. Por outro lado procuravam reforçar a autoridade do director de classe.

Um exemplo do primeiro tipo de medidas é o que se refere à concessão de uma redução do serviço docente e de uma gratificação pelo serviço prestado nesta função. Não estando prevista no Regulamento de 14 de Agosto 1895 e no decreto de 29 de Agosto de 1905, elas passarão a ser concedidas a partir de 1917 (30).

Outro exemplo de medidas que tendem a adaptar o exercício do cargo de director de classe à evolução dos estabelecimentos de ensino (em particular do aumento do número de alunos), foi tomada com a publicação da Portaria de 9 de Dezembro de 1913 em que face ao desdobramento de algumas classes em turmas (devido ao aumento da população escolar, principalmente nos liceus centrais) e ao maior número de professores que se encontravam sobre a supervisão do director de classe se procura reforçar a coordenação ao nível das turmas e das disciplinas:

*«Tendo a experiência demonstrado as vantagens que resultam, para o ensino, das reuniões dos diferentes directores de turma em cada classe, e dos professores do mesmo grupo de disciplinas, entre si, nos liceus onde essa prática se tem conseguido com carácter particular: (...)*

*1º Em cada um dos quatro períodos em que se divide o ano lectivo, nos*

*termos do artigo 11 do decreto de 29 de Agosto de 1905, além das reuniões aí mencionadas realizar-se-ão reuniões dos directores de turma da mesma classe, com o fim de imprimirem ao ensino, a necessária unidade;*

*2º Nas mesmas condições e para os mesmos efeitos, todos os professores do mesmo grupo de disciplinas deverão reunir para trocar impressões sobre os métodos adoptados no respectivo ensino, tendo sempre em vista os resultados da prática no exercício do magistério; (...)*» (Portaria de 9 de Dezembro de 1913).

Outra tentativa de resolver o problema da coordenação da classe é ensaiada em 1914 (decreto nº 858 de 11 de Setembro) com a criação nos seis liceus centrais de Lisboa, Porto e Coimbra de 4 "directores de divisão" assistidos por um secretário, em substituição dos "directores de classe". Cada um destes directores recebia uma gratificação anual de 180\$00. A divisão abrangia portanto mais de uma classe (que nestes liceus já se dividiam em turmas) e era uma maneira de evitar nomear sete directores de classe, nestes liceus. Esta solução foi revogada, pouco tempo depois (por falta de verba), pelo decreto 1248 de 5 de Janeiro de 1915) que autoriza a que o mesmo professor pudesse ser director de mais de uma classe (31). Mais tarde o mesmo princípio viria a ser parcialmente retomado, com a criação do director de ciclo, a partir de 1936.

Esta medida tem um significado importante na evolução funcional do cargo de "director de classe" e traduz a contradição entre os que defendiam a necessidade de conservar a "classe" como "unidade pedagógica" o que obrigava a que cada classe tivesse o seu director; e os que viam nela, mais uma "unidade administrativa" o que levava a que, para evitar um grande número de directores de classe, se concentrassem mais do que uma classe na pessoa do mesmo director (o que acontecia não só com as "divisões" de 1914 e os "ciclos" a partir de 1936, mas também com outra legislação que a partir de 1918 passou a autorizar a acumulação de classes para um mesmo director).

Quanto às medidas destinadas a reforçar a autoridade do director de classe elas surgem logo quando da sua criação em 1895 (ver ponto 2.1.) e são retomadas repetidamente ao longo do período em estudo, o que é elucidativo das dificuldades em impôr esta estrutura hierárquica junto dos professores.

É o que acontece, por exemplo, já em 1909 quando o director geral da Instrução Secundária, Superior e Especial Agostinho Campos, na sequência de incidentes ocorridos nos liceus, de contestação da autoridade do director de classe e de não comparência nas reuniões do conselho de classes envia uma circular aos reitores (in Diário

de Governo nº 88 de 23 de Abril de 1909) onde reafirma o estabelecido no artigo 50 do Regulamento de 14 de Agosto de 1895 que considerava "delito de obediência" o não acatamento dos ordens do director de classe.

Nos seus vários considerandos, esta circular sublinha a importância das funções do director de classe, lembrando que *«quando se torna improficua junto de algum professor a acção moral do director de classe, poderá este recorrer à incontestada autoridade superior que exerce no respectivo agrupamento, contando que tenha na devida conta a especial competência e a justa esfera de acção de cada professor»*. Por isso devem os reitores fazer respeitar as suas decisões, em ordem a *«a assegurar por tal forma no estabelecimento a seu cargo, o espírito de unidade e disciplina sem o qual será efémera toda a acção educativa»*.

Duas das áreas de maior conflito entre o director de classe e os professores residiam na "visita a aulas" que ele deveria efectuar com frequência, e na atribuição das notas aos alunos nos conselhos escolares.

No primeiro caso, os professores reagem não só à fiscalização que é feita "por um colega", mas também evocam o facto de não ser da mesma disciplina. No segundo caso contestam a possibilidade do conselho poder alterar a nota por eles proposta, medida que foi adoptada pelo Estatuto de 1931 (decreto 20 741 de 18 de Dezembro).

Até à entrada em vigor deste Estatuto a legislação estipulava que *«As notas de aproveitamento são da responsabilidade do professor. Cumpre, porém, ao professor colher, nas sessões do conselho de classe e fora delas, informações dos outros professores que o possam orientar acerca do juízo que deva formar-se do merecimento de cada aluno, evitando deste modo notas desconformes com a frequência geral do aluno»* (artº 96 # 1 do Regulamento de 1918 aprovado pelo decreto 4650 de 14 de Julho). Quanto à avaliação do comportamento ela resultava de uma decisão conjunta do próprio conselho de classe.

Com a aprovação do Estatuto de 1931 a decisão sobre o aproveitamento passou a ser da responsabilidade conjunta do conselho de classe, por razões que o próprio diploma esclarece no seu relatório inicial:

*«Fez-se distinção entre a classificação do trabalho do aluno em cada período e o apuramento da frequência em todo o ano lectivo e libertaram-se os conselhos de classe quanto à nota de cada disciplina, da imposição do respectivo professor e, quanto à classificação final, da tirania dos números.*

*Em regime de classe não se compreende que cada professor seja árbitro*

*único de uma nota, cuja justeza o conselho de classe tem mais de um meio de verificar, incluindo as sucessivas informações fornecidas pelo professor e as do director da classe, o exame do livro do ponto e do caderno-diário - instituições que se mantêm com os melhoramentos dos mais notáveis e de maior eficiência que se introduziram na nossa vida escolar.*

*Em regime de classe não se compreende que os conselhos sejam reduzidos ao papel de calcular médias, quando lhes sobram meios seguros de atribuir classificação com mais justiça, como os que vão indicados, e ainda o caderno escolar.»*

Esta responsabilização do conselho de classe no seu conjunto (e claro do seu presidente, o director de classe) no aproveitamento dos alunos mantém-se no Regulamento de 1947 (decreto 36 508 de 17 de Setembro), para o 1º e 2º ciclo (sujeitos ao regime de classes) que estipula que *«As propostas de notas são da responsabilidade de cada professor, mas podem ser alteradas pelo conselho no 1º e 2º ciclos quando um professor atribua a um aluno uma nota que se encontre em flagrante desarmonia com as que lhe atribuem os outros professores.»* (artº 369 # 3)

Em síntese final e como consagração normativa do papel que cabe ao director de classe como garante da boa execução do regime de classe, e que apesar de estar previsto desde a sua criação em 1895, só no início da década de 30 encontra as condições políticas para ser imposto legalmente, é oportuno recordar o que a esse propósito prescrevia o Regulamento Interno do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) aprovado em 1932 e a que já fiz referência.

O significado a atribuir às normas a seguir citadas não se deve circunscrever ao carácter circunstancial de se tratar de um liceu especial, com as características do Pedro Nunes, nem ao facto de ser dirigido por um reitor com um perfil como o de Sá Oliveira (ver nota 20). Embora esses elementos sejam importantes para explicar por que razão foi neste liceu que elas surgiram, é preciso ter em conta que elas se limitam a concretizar o que a lei geral previa, e a operacionalizar, em situações concretas, o que era previsto pelo próprio modo de organização pedagógica definido pelo regime de classe (ver capítulo 2). E isto é tanto mais significativo quando Sá Oliveira, quer como membro da direcção da Associação do Magistério Secundário Oficial, quer como reitor do liceu Pedro Nunes, quer como inspector, quer como colaborador assíduo da revista *Labor*, quer como inspirador de muitas das medidas tomadas pelo ministro Cordeiro Ramos, foi uma das figuras que, desde o início do século, mais se distinguiu e mais influência teve na defesa do regime de classes

e na sua concretização (ver nota 20, bibliografia e Relatórios do Liceu Central Pedro Nunes, 1906 - 1916 e Boletins do Liceu Normal Pedro Nunes).

O Regulamento prescreve minuciosamente (40 artigos ) todo o funcionamento "*Dos serviços de direcção das classes*" (à semelhança do que faz com os outros serviços) e a maneira como o director de classe deve exercer as suas funções quer no que se refere aos alunos, às famílias e naturalmente aos professores. É sobre a intervenção que ele deve ter junto destes que trata o artº 106:

*«O Director de Classe chamará, sem demora, a atenção de qualquer professor cuja acção prejudique, de algum modo, a conexão interna e a unidade do ensino, e especialmente quando haja verificado ou lhe pareça: a) que o professor retarda o sucessivo cumprimento do programa, deixando acumular matérias para os últimos meses, ou o acelera com prejuízo do ensino; b) que o professor sobrecarrega os alunos com trabalho excessivo, nas aulas ou fora delas, embaraçando o estudo regular de todas as disciplinas, ou dispensa os alunos do trabalho que é indispensável à boa aprendizagem; c) que o professor se afasta do programa e dos livros aprovados, causando perturbação no espírito dos alunos; d) que o professor, nas suas lições, não atende bastante ao ensino feito anteriormente na sua disciplina e nas outras do curso; e) que o professor não cumpre convenientemente quaisquer outras disposições legais e preceitos pedagógicos, que visam a conexão e unidade do ensino, cuja realização só é perfeita quando tudo se passa como se os alunos duma classe tivessem para todas as disciplinas, um só programa, um só livro e um só professor»* ("Regulamento Interno do Liceu Normal de Lisboa", 1932, p. 25) (sublinhado no texto)

Com o aumento do número de alunos, a sub-divisão das classes em várias turmas, e a substituição do director de classe pelo director de ciclo (mesmo que ajudado por sub-directores de ciclo) agravaram-se as dificuldades, já identificadas, no exercício das funções de coordenação (do ensino das várias disciplinas) e de fiscalização dos professores.

A partir dos anos 50 o próprio conceito de "classe" diluiu-se passando a ser identificado como "ano de escolaridade". Do ponto de vista administrativo a unidade organizativa é o ciclo, mas do ponto de vista pedagógico a "turma" começa a ganhar maior projecção. Daí que se comesasse a sentir, nos liceus, a ausência de uma coordenação "pedagógica" ao nível das próprias turmas. Como escreve, já em 1952, Gomes Ferreira, professor do liceu de Beja: *«Quando se fala em regime de classe, chega-se, mesmo a*

*esquecer que classe, no caso, não quer significar conjunto de turmas do mesmo ano, mas a turma em si, o grupo de alunos que recebe uma formação. Daqui se deduz que o director de turma é uma entidade necessária e indispensável num verdadeiro regime de classe. Nós não temos directores de turma, nem mesmo de ano, mas de ciclo.»* (Labor, nº119, 1952, p. 416) (32)

## **2.6. O liceu e a Administração central**

Embora a investigação, cujos resultados se apresentam neste capítulo, tenha incidido sobre a administração interna do liceu e sua articulação com a organização pedagógica, ela não pode ser descontextualizada das relações que o estabelecimento de ensino estabelece com a administração central e com o território envolvente. O primeiro aspecto remete-nos para a problemática da centralização / descentralização administrativa e da participação dos professores na tomada de decisão política; o segundo, para a ligação entre o liceu e as famílias dos alunos, bem como a sua participação na vida local.

Tendo em conta os objectivos iniciais deste estudo (ver Introdução) e a perspectiva metodológica utilizada (baseada na análise do corpus normativo e no "discurso pedagógico" das revistas da especialidade) irei apresentar a informação recolhida nestes domínios que se revele pertinente para esclarecer o processo de evolução da administração e gestão do liceu neste período.

### **A PROBLEMÁTICA DA CENTRALIZAÇÃO/DESCENTRALIZAÇÃO (APÓS A REFORMA DE JAIME MONIZ):**

Uma das análises mais fundamentadas sobre a administração do ensino secundário neste período, deve-se a Agostinho de Campos, no seu livro *"Educação e ensino"*, publicado pela primeira vez em 1911, em que faz a defesa da sua política à frente da Direcção Geral da Instrução Pública e da Instrução Secundária, Superior e Especial, entre Agosto de 1906 e Outubro de 1910.

Em dois capítulos intitulados, respectivamente, *"Administração do Ensino Secundário. Centralização e descentralização"* (cap. III) e *"Pedagogia Burocrática"* (cap. IV), Agostinho Campos rebate as acusações que lhe foram feitas de ter conduzido uma

política centralizadora no exercício das suas funções.

Com esse fim, referencia os principais domínios em que se pode exercer a intervenção do Estado na administração do ensino secundário e dá exemplos do carácter não centralizado da sua administração:

- «*Programas e processos de ensino*» (em 4 anos só foram publicadas 2 circulares e 4 portarias sobre estes assuntos - excursões escolares, ensino da Matemática, horários, adopção de um manual de ginástica, avaliação dos alunos).

- «*Seleção e nomeação do professorado*» (o Conselho Superior da Instrução Pública, constituído na sua quase totalidade por representantes de professores, controla o processo de nomeação dos professores efectivos; o professorado provisório é escolhido pelo reitor e conselhos escolares de cada liceu; a direcção-geral deixa de deslocar compulsivamente os professores efectivos, em comissão de serviço para outros liceus, prática que em 1905/06 tinha atingido cerca de 1/3 dos professores efectivos e que nos anos seguintes baixou para 1 a 3 docentes deslocados).

- «*Direcção dos estabelecimentos de ensino*» (na prática, e apesar da lei prever o contrário, a maior parte dos liceus, nesse período, foram dirigidos ou pelo professor mais antigo, ou por um outro professor do respectivo quadro; só 4 reitores foram exonerados sem o terem pedido, um por abandono de lugar, dois na sequência de processos disciplinares, um por alteração da decisão do ministro em o nomear).

- «*Inspecção local do ensino*» (é inexistente; a fiscalização do governo faz-se através dos reitores e dos presidentes dos júris de exame, mas sem resultados; «*não há fiscalização do ensino pois nem sequer há informação suficiente sobre o modo como ele é feito*»).

- «*Administração económica dos liceus*» (apesar de o decreto de 29 de Agosto de 1905 prever verbas para os liceus administrarem com o fim de conservarem e adquirirem material didáctico, só na sua gerência, no ano de 1907/08, é que elas foram previstas no orçamento geral do Estado).

- «*Direitos dos funcionários*» (pela primeira vez o movimento do pessoal docente efectivo - nomeações, transferências, permutas, licenças, etc. - é tornado público, só tendo havido duas reclamações o que mostra o respeito pela legalidade).

- «*Divulgação de informação*» (a Direcção geral adopta o regime de publicidade não só em relação aos actos administrativos, incluindo despachos e circulares que são publicados no Diário de Governo, mas também a estudos, consultas, estatísticas,



relatórios de reitores e professores, pareceres, etc.).

- «*Participação dos professores na pedagogia do Poder central*» (a Comissão Consultiva da Instrução Secundária que assessoria a Direcção geral é constituída por 2 professores de pedagogia do Curso Superior de Letras e 3 professores efectivos dos liceus; o director geral e o chefe da 1ª repartição da Direcção Geral da Instrução Secundária são obrigatoriamente professores; O Conselho Superior da Instrução Pública que deve ser ouvido obrigatoriamente em todos os assuntos relativos a horários, instruções escolares, avaliação, inspecção e disciplina escolar, etc. que envolvam «*simples expediente ou despacho*», é constituído por 6 antigos professores, 7 professores no activo, e por um não professor mas que exerce funções pedagógicas como director do Colégio Militar).

Estes exemplos (que constituem uma súmula dos argumentos apresentados por Agostinho Campos) levam-no a dizer que: «*nunca a centralização foi menos forte que nos últimos quatro anos (...) e que dificilmente poderiam descentralizar-se mais os serviços do ensino secundário*» (1911, p. 73); «*a pobre pedagogia oficial não é, na verdade, mais burocrática do que todos os outros serviços públicos e tem até, recentemente, feito esforços louváveis no sentido de se desburocratizar o mais possível.*» (1911, p. 123).

Embora Agostinho Campos seja parte interessada no processo, os factos que apresenta são em geral confirmados por outras informações, como vimos a propósito do processo de nomeação dos reitores e suas funções, e competências dos conselhos escolares (ver pontos 2.2., 2.3. e 2.4.). Todavia o que está em causa, na discordância que certos sectores de opinião (a nível da imprensa republicana e dos professores, em particular da Associação do Magistério Secundário Oficial) manifestam em relação ao juízo que ele faz da sua administração, não são os factos em si mesmo, mas a representação que cada uma das partes faz do papel do Estado e dos professores na condução da política educativa.

A situação que se vive no final da monarquia, caracteriza-se não tanto por haver uma política deliberada de descentralização administrativa e concessão de uma autonomia aos professores e aos liceus, mas antes por haver uma luta política intensa que atravessa os liceus e o corpo docente e que em determinados momentos impede a administração central de exercer a sua autoridade sobre as escolas, ou a obriga a fazer concessões que alteram, sob pressão, alguns aspectos da legislação em vigor (33). Como diz o ex-director geral de instrução «*circunstâncias meramente ocasionais favoreceram nestes quatro anos a evolução descentralizadora, e entre essas circunstâncias avulta a*

*fraqueza política, a falta de cor partidária definida e a efémera duração dos ministérios que se têm sucedido no poder.» (p.74)*

No contexto do presente trabalho o objectivo não é o de determinar o grau de centralização ou descentralização da administração do ensino secundário, nem as suas razões (34), mas tão só o de identificar a evolução dos processos de controlo (sempre existentes, em maior ou menor grau) da administração central sobre a administração do liceu (e de dependência desta em relação à primeira), bem como de caracterizar os aspectos essenciais das relações entre estes dois níveis da administração. E sobre isso, o livro de Agostinho de Campos dá-nos informações interessantes que completam as que resultam da análise do quadro legal.

De um modo sumário pode dizer-se que o edifício legislativo elaborado por Jaime Moniz em 1894/95 e aprovado na ditadura de João Franco pressupunha a existência de uma administração central forte, capaz de impôr uma reforma tão profunda quer do plano de estudos quer da organização do liceu, assente em reitores da sua confiança que exercessem um poder unificador sobre todo o estabelecimento de ensino, e em especial os professores. Todavia isso não aconteceu e, como já indiquei atrás, a contestação à reforma de Jaime Moniz (na qual participou activamente a Associação do Magistério Secundário Oficial) levou à sua alteração parcial em 1905 (decreto de 29 de Agosto), nomeadamente em aspectos que tinham que ver com a administração do liceu, as condições do trabalho dos professores e o poder do conselho escolar.

Mas um dos aspectos mais interessantes que caracterizou a actividade de Agostinho de Campos neste período foi o de contribuir para a definição de uma estrutura de administração do ensino que tivesse em conta a sua especificidade por relação com a restante administração pública.

## ESTRUTURA DA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL E PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

As vicissitudes do processo de constituição de uma estrutura específica para a administração central do ensino, desde a criação da Directoria-Geral dos Estudos, pelo Marquês de Pombal, pelo alvará de 28 de Junho de 1759, até à criação definitiva de um Ministério encarregado de gerir os negócios da Instrução Pública, em 1913 (Lei de 7 de Julho) é conhecida (ver Gomes, 1984, pp. 7 a 39).

Um dos elementos mais significativos deste processo prende-se com a existência de um órgão técnico-pedagógico de apoio à acção do governo, o "Conselho Superior de Instrução Pública", criado pela primeira vez em 1835 (decreto de 7 de Setembro).

Inicialmente, este órgão consagrava ao nível da administração central uma estrutura colegial dirigente, presidida pelo Ministro e Secretário de Estado do Reino e da qual faziam parte vários vogais de nomeação régia. As suas funções, no dizer do próprio decreto, eram de «*directão e regimento de todo o ensino e educação pública*» (artº1), e também de inspecção e consulta (artº 5 e 6).

A tentativa de implantar definitivamente este órgão sofreu várias peripécias relacionadas quer com a indefinição da administração pública neste domínio, quer com as tentativas da Universidade de Coimbra conservar a direcção geral dos estudos que durante tanto tempo detivera (Gomes, 1984).

A partir de 1884 (Carta de Lei de 23 de Maio) o Conselho Superior de Instrução Pública radica-se na estrutura da administração central como órgão de representação da corporação docente com funções inspectivas e consultivas. Passa a dispôr de: uma secção permanente composta de vogais de nomeação régia, escolhidos entre professores efectivos ou jubilados ou outras pessoas que se tenham distinguido pelos seus méritos literários e científicos, ou na administração da instrução pública; e uma secção de vogais eleitos por dois anos, pelos conselhos das escolas dos diversos graus de ensino pelo governo, e a partir de 1884 (carta de lei de 23 de Maio), também por eleição dos conselhos escolares (processo interrompido entre 1892, decreto de 3 de Março, e 1907, decreto de 30 de Setembro de 1907).

O facto de o Conselho Superior de Instrução Pública estar (desde 1892) reduzido à sua secção permanente é criticado por Borges Grainha (1905) que cita o exemplo de outros países europeus (Alemanha, Bélgica, Itália, França) onde existia idêntico órgão. Para este autor é pernicioso que o Conselho «*forme um todo permanente e vitalício, composto de alguns lentes de cursos superiores e de alguns indivíduos que não são professores*» porque quando é preciso discutir questões de instrução secundária e primária, não existem «*professores dessas especialidades que possam fornecer esclarecimentos efectivos e exactos, que só com a prática do ensino se podem alcançar e conhecer a fundo.*» (p. 289)

Todavia, a partir dos inícios do século XX assiste-se a uma tentativa de criar uma estrutura administrativa que possa dar uma resposta adequada ao aumento de dimensão

e de complexidade do sistema escolar o que vai dar lugar à criação definitiva de um Ministério da Instrução, em 1913, como já foi dito.

Neste processo de organização administrativa é de destacar o contributo dado pelo governo de João Franco (durante o qual Agostinho de Campos foi director geral da Instrução Pública) que se traduziu na reformulação do Conselho Superior de Instrução Pública (decretos de 19 de Agosto e de 30 de Setembro de 1907) e da Direcção-Geral da Instrução Pública (decreto de 21 de Outubro do mesmo ano), e que vinham na sequência de uma proposta que o governo fizera sobre esta matéria à Câmara de Deputados em Fevereiro de 1907 e que não chegara a ser votada, devido à dissolução do Parlamento.

Embora, devido à instabilidade política dos finais da monarquia esta reestruturação tivesse tido pouco efeito prático, ela exprime uma posição extremamente clara sobre a natureza da administração do ensino e o papel da participação dos professores, que vai orientar toda a evolução futura dos seus órgãos, mesmo para lá das diferentes orientações do regime político.

A justificação que o governo apresenta no Relatório que acompanha a "Proposta de lei de reorganização dos serviços superiores da instrução pública" submetida à Câmara de deputados é a esse respeito bastante elucidativa:

*«Repetidas vezes, quando se fala ou escreve sobre assuntos de instrução pública, tereis notado o emprego de aforismos como estes: a alma do ensino é o método, a alma do ensino é o professor. Semelhantes conceitos formulam-se em geral para significar que não é pela mera influência das leis escritas, nem pela força exclusiva das reformas decretadas, que a instrução se aperfeiçoa ou corrige; e que fora ou acima de leis e reformas, de planos e decretos, de compêndios e de programas, alguma coisa existe, de que é impossível prescindir e que se não consegue pela simples influência de preceitos escritos.*

*Ao número dos factores, alguns na aparência incoercíveis, que constituem o espírito regulador das instituições educativas e docentes, pertencem inegavelmente os métodos de ensino, sem os quais não pode haver ensino; e pertencem também os professores, elementos vivos de formação e transmissão, inseparáveis da pura concepção do que seja instruir e educar. Verdadeiramente não é fácil, melhor diríamos, não é possível, separar no nosso raciocínio o professor e o método, pois aquele não existe sem este, e os dois só podem conceber-se em conjunto harmónico, permanente e indissolúvel.*

*Mas, suponha-se um exercício dos melhores mestres industriados nos processos mais perfeitos de ensinar e educar, suponha-se este exército abandonado ao*

*próprio esforço, ou, pior do que isso, contrariado na sua acção, posto em conflito irreductível com o meio em que deve mobilizar-se, desanimado na prossecução do seu ideal pelo favoritismo e pela injustiça, e o bom ensino poderá talvez triunfar aqui ou ali como tentativa isolada, mas não existirá ainda como instituição e força colectiva.*

*É que a alma do ensino não está só nos mestres e nos processos, mas também na sua orientação e direcção.*

*A alma do ensino é a ciência do ensino, primeiro compreendida e sustentada, sincera e proficientemente por quem dirige, e depois ministrada e praticada com verdadeiro amor por quem executa» (Relatório do decreto de 19 de Agosto de 1907)*

Como se vê, o que está em causa, neste momento, ao nível da definição dos serviços que superintendem à administração central do ensino, é um problema idêntico ao que foi analisado a propósito da partilha de poder e de funções entre o reitor e o conselho de escola, na administração interna do liceu (ver ponto 2.2. a 2.4. deste capítulo). Ou seja a articulação entre a dimensão pedagógica e a dimensão administrativa, na administração do ensino.

A remodelação que foi introduzida por este diploma, destina-se, por isso, no dizer do próprio legislador, a substituir *«uma administração central exclusiva e asfrixantemente burocrática e escravizada à política»*, por outra *«dotada de órgãos que lhe imprimam independência, garantias de justiça e carácter pedagógico»*.

Com esse fim o Conselho Superior da Instrução Pública é reorganizado de acordo com dois princípios fundamentais: *«chamar o professorado de todos os graus a colaborar nas reformas de ensino cujo executor principal ele tem de ser; e libertá-lo inteiramente, nos seus sagrados direitos de nomeação transferência, promoção, etc., do arbítrio dos Governos e dos caprichos e exigências da política partidária.»*

As funções do conselho exercem-se como era habitual em todos os aspectos relativos à marcha do ensino. Nuns casos (proposta de lei, projecto de regulamento de natureza pedagógica, transformação ou supressão de institutos ou cursos, etc.) é obrigatória a consulta da secção permanente do Conselho. Noutros casos (distribuição de disciplinas, organização de programas de ensino, modelos de horários, exames, métodos de ensino, habilitações literárias e científicas para o magistério), *«enfim, sobre todos os assuntos que implicam a própria essência da instrução e da educação nacional, o Governo nada poderá legalmente fazer sem o voto afirmativo expresso de duas secções conjuntas do conselho: a*

*permanente e a respectivamente especial (...); devendo o governo conformar-se com este voto, sob pena de inobservância da lei e abuso do poder»*

Mas ao mesmo tempo que é reforçada a participação da corporação docente no Conselho Superior da Instrução Pública é melhorada a orgânica dos serviços da Direcção e Administração Geral da Instrução Pública, dependentes do Ministério do Reino com a criação de duas Direcções gerais, uma para a instrução primária e outra para a instrução secundária, superior e especial (que até aqui estavam juntas).

Em cada uma destas direcções gerais cria-se uma repartição *«que terá predominantemente carácter pedagógico, e como tal haverá de ser entregue a um professor»*. Além disso, *«cada director geral encontrará para o coadjuvar no estudo dos assuntos mais intimamente presos à ciência do ensino uma comissão consultiva de professores (...)*».

No caso da "Direcção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial", o Regulamento da Direcção Geral da Instrução Pública aprovado pelo decreto de 21 de Outubro de 1907 estabelece (no artº 14) que a "comissão consultiva" é constituída por 5 elementos nomeados pelo ministro (2 professores de pedagogia do Curso Superior de letras e 3 professores efectivos dos liceus de Lisboa, de disciplinas diferentes). Esta comissão só funciona a solicitação do Director Geral para tratar de questões de interesse geral e natureza pedagógica relativa ao ensino secundário.

A direcção geral (através da sua 1ª repartição) exerce a sua actividade *«em todos os negócios do ensino secundário de natureza pedagógica, que hajam de ser submetidos à consulta da secção permanente do Conselho Superior de Instrução Pública ou o estudo e preparação por esta secção para a consulta das competentes secções reunidas ou do conselho.»* (artº 8). Este artigo enumera, até à minúcia, todos os domínios em que a repartição deve exercer as suas funções que vão desde a *"criação e organização dos liceus e escolas do ensino secundário"*, até à *"aquisição e assinatura de obras e publicações pedagógicas de ensino secundário"*, passando por coisas tão diversas como: plano, selecção e distribuição pelo horário das disciplinas que fazem parte do plano de estudos; programas; métodos e processos; formas de ensino; trabalho nas aulas e em casa; excursões escolares; frequência escolar pelos alunos; exames; educação moral, disciplina escolar e educação física; relação entre o liceu e a família; governo interno da escola; cursos de habilitação profissional para o magistério secundário; inspecção pedagógica dos institutos do ensino secundário e especial; estudos dos sistemas escolares estrangeiros; etc.

Apesar de muitas destas medidas não terem sido postas em prática, como por

exemplo a da eleição dos professores para as diversas secções do Conselho Superior de Instrução Pública (Campos, 1911, p. 126), esta legislação vale acima de tudo pelo carácter indicativo sobre a importância que os professores vão passar a ter na administração da instrução pública, ao nível central, quer a título pessoal quer em representação da "corporação docente", e pela clarificação das tensões que se estabelecem entre o "administrativo" e o "pedagógico", entre o "político" e o "técnico", na organização dos serviços da administração central.

Esta tensão é perceptível mesmo depois da implantação da República, quando da remodelação que é introduzida no Conselho Superior da Instrução Pública pelo decreto de 27 de Abril de 1911.

Por um lado o decreto procura *«assegurar por uma forma mais eficaz, a colaboração dos professores de todos os ramos de ensino na direcção superior da instrução. É por isso que, no presente diploma o Conselho Superior da Instrução Pública é composto principalmente de elementos electivos, havendo simplesmente um pequeno número de vogais estranhos ao professorado, de nomeação do Governo, para que os interesses da classe não possam viciar as deliberações deste alto corpo consultivo»*.

Mas por outro lado, o decreto reduz o Conselho a funções meramente consultivas, retirando o carácter vinculativo dos seus pareceres, que era um dos aspectos mais salientes da legislação de 1907. Como o próprio decreto afirma na sua introdução:

*«As atribuições do Conselho são suficientemente largas para que ele possa desempenhar a sua alta missão, sem coarctar a acção do Ministro, verdadeiro responsável pelos serviços.*

*O decreto de 19 de Agosto de 1907 e o regulamento de 30 de Setembro do mesmo ano davam ao Conselho Superior de Instrução Pública, em certos casos, poderes superiores ao do Ministro. Mas semelhante orientação, se era plausível para libertar os governos das pressões da política, tinha o grave defeito de contrariar os princípios mais elementares da organização do poder executivo.»*

Com a criação do Ministério da Instrução Pública (lei nº 12 de 7 de Julho de 1913, regulamentado pelo decreto nº 193 de 29 de Outubro do mesmo ano) mantém-se a estrutura da administração do ensino anterior, mas com uma maior divisão entre as funções "burocráticas" (confiadas a uma secretaria geral) e "pedagógicas" (confiadas a 4 repartições, para cada um dos tipos de ensino, dirigidas por um professor nomeado pelo

ministro). A Repartição da Instrução secundária foi ainda dividida (portaria de 18 de Novembro de 1913) numa secção de "movimento de pessoal" e outra de "assuntos pedagógicos". Continua a existir o Conselho Superior da Instrução Pública, organizado do mesmo modo e com idênticas funções, excepto no que se refere à obrigatoriedade de dar o seu voto afirmativo nos processos disciplinares dos professores que implicassem penas de suspensão, transferência e demissão, na sequência da aprovação do Regulamento disciplinar dos funcionários públicos" (decreto de 22 de Fevereiro de 1913). (35)

Apesar das expectativas que foram criadas a seu respeito o Conselho Superior da Instrução Pública era um organismo sem qualquer operacionalidade que *«não existia senão nominalmente, pois que não reunia nem funcionava»* (preâmbulo ao decreto 11 981 de 28 de Julho de 1926).

Todavia mesmo no período posterior ao golpe de 28 de Maio de 1926, e no desenvolvimento de uma política autoritária e centralizadora (na educação como em outros sectores) que caracterizou a Ditadura, a política de recrutamento dos quadros dirigentes do Ministério da Instrução continua a privilegiar os professores. Já não para reduzir as eventuais influências nefastas duma excessiva burocratização da pedagogia, como escrevia Campos (1911), mas para pôr a administração ao serviço dos superiores interesses políticos, morais e ideológicos, representados pela educação, na óptica do regime.

Nesse sentido, o decreto 16 481 de 13 de Abril de 1929 que reorganiza o Ministério da Instrução Pública define que *«os directores gerais e chefes de repartição tenham que ser escolhidos de entre os professores de diferentes graus de ensino»*, em comissões temporárias de serviço de 5 anos. Isto porque *«os funcionários superiores do Ministério, ao mesmo tempo que burocratas disciplinados e disciplinadores, devem ser, mestres, educadores e apóstolos que pela sua especial preparação e pela sua iniciativa bem orientada promovam e realizem, com acção perseverante e como quem exerce um sacerdócio, o alargamento e levantamento da cultura nacional.»*

Esta perspectiva corporativa da administração da educação mantém-se para lá das mudanças políticas e está presente não só na legislação, mas também numa certa permeabilidade que se verifica entre o "discurso pedagógico" do movimento associativo dos professores e "a legitimação pedagógica" que a Administração invoca na sua acção normativa, bem como na convivência que alguns dos professores que mais se distinguiram no debate das ideias e na discussão das reformas educativas, manifestam em relação às medidas tomadas pelo novo regime. (36)

Quanto à legislação, continuam a existir referências explícitas à necessidade



de garantir que a administração do ensino seja feita por professores. O decreto 18 104 de 19 de Março de 1930 que reorganiza, mais uma vez o Conselho Superior da Instrução Pública, salienta a este propósito que «(...) *confiando-se as funções dirigentes a professores em comissão e escolhidos pelo governo, se teve em vista impregnar toda a acção administrativa do critério pedagógico, condição imprescindível para bom êxito neste sector dos serviços públicos.*» O conselho é constituído por "*individualidades eminentes*" e por "*representantes de todas as corporações docentes*". Aos primeiros cabe definir os objectivos (em função dos "ideais e interesses nacionais"), aos segundos "estabelecer as condições de ordem prática em que por meio do ensino, aqueles ideais e interesses podem ser satisfeitos". Apesar desta continuidade do discurso legislativo em valorizar a importância do "pedagógico" na administração e, conseqüentemente, a opção de confiar a professores um papel de relevo na orgânica dos seus serviços, assiste-se a uma transformação significativa do sentido que é dado a essa participação.

Inicialmente (1909) e durante a primeira República, o objectivo expresso consiste em controlar a politização e burocratização da administração central. A partir do início da década de 30, o objectivo principal é apetrechar a administração com as competências técnico-pedagógicas que, sob a orientação do poder político, permitam exercer um controlo eficiente sobre as escolas.

O recrutamento de professores em comissão temporária de serviço é utilizado, assim, para assegurar a existência de uma tecnoestrutura (ver cap. 4) que permita responder ao aumento de complexidade do sistema de ensino e, ao maior protagonismo que o poder central passa a ter na sua administração.

Todavia, ao contrário do que aconteceu a outros países, não se desenvolve uma carreira específica de administradores da educação, optando-se antes por um processo de recrutamento baseado na confiança pessoal e política dos professores chamados aos cargos dirigentes, como o ministro Carneiro Pacheco ilustra, no seu discurso na tomada de posse de Riley da Mota como director-geral do ensino liceal, em 1940. O ministro salienta o percurso profissional do empossado - professor - reitor - chefe de gabinete - director geral - e considera ser este o melhor método a utilizar na escolha para lugares de maiores responsabilidades por permitir «*o recíproco conhecimento das pessoas, para se afervorar a comunhão espiritual, para se firmarem os passos (...)*» (Labor, nº 108, Abril 1940, p. 503)

A partir de 1936, com a remodelação do Ministério (passado a chamar-se da Educação Nacional) introduzida pela Lei nº 1941 de 11 de Abril, o Conselho Superior da

Instrução Pública é substituído por uma Junta Nacional da Educação, estrutura que se irá manter até ao final do regime do Estado Novo.

Esta Junta exerce igualmente funções consultivas nos mesmos domínios do anterior Conselho, mas a sua operacionalidade é reforçada com a criação de um órgão executivo (o Conselho Permanente da Acção Educativa) com o fim de *«assegurar, através da hierarquia, a unidade e continuidade da acção do Ministro da Educação Nacional, além de ter também uma função consultiva.»*

Com esta alteração legislativa a Junta assume claramente o seu papel de órgão de "staff", de apoio técnico-pedagógico à cadeia hierárquica ("line") perdendo definitivamente o carácter de representação da corporação docente que estivera na sua origem enquanto órgão da administração central.(37)

## A AUTONOMIA DOS LICEUS (O CASO PARTICULAR DA ADMINISTRAÇÃO ECONOMICO-FINANCEIRA)

Um dos domínios em que a administração dos liceus conheceu maiores transformações, neste período, foi o da administração económico-financeira. É também neste domínio em que mais explicitamente é assumido o carácter centralizador ou descentralizador das políticas que regulam as relações entre a administração central e os liceus.

Um dos primeiros momentos em que o problema da autonomia dos liceus em relação ao poder central é colocado de um modo explícito resulta do disposto no artigo 1º do decreto de 29 de Agosto de 1905 (que reformula em alguns aspectos a reforma de Jaime Moniz): *«A conservação do edificio de cada liceu, e bem assim a conservação e progressiva aquisição de mobiliário e material didáctico para as aulas, biblioteca, gabinete de física, laboratório de química, ginásio e outros meios educativos, serão custeadas por uma verba anual destinada a cada liceu, que o reitor administrará, ouvido, em parecer fundamentado, o conselho escolar.»*

Embora esta medida só alguns anos mais tarde viesse a ter efectiva execução, ela não deixa de merecer o apoio da Associação do Magistério Secundário Oficial. Tendo corrido a notícia que o orçamento para o ano de 1907 iria contemplar uma verba especial para ser administrada pelos liceus (o que não se veio a verificar) a Associação aproveita o

ensejo para perspectivar esta medida num conceito mais alargado de autonomia que reforce o papel dos conselhos escolares:

*«É o primeiro passo dado no caminho da descentralização dos serviços liceais; e se a experiência tem demonstrado assaz os enormes defeitos da centralização, vai começar a contra prova que evidenciará as vantagens da autonomia das escolas.*

*Os conselhos escolares são as entidades mais competentes para conhecer das necessidades de prover os liceus de material de ensino; são eles os mais interessados em que as respectivas requisições se façam nas melhores condições, sem esquecer a economia.»* (Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Julho-Dezembro de 1906, p. 399)

Foi preciso esperar pela legislação descentralizadora do ministro Sobral Cid, em 1914 (já referida), para que finalmente fosse regulamentada a *«capacidade de os liceus administrarem com relativa autonomia a dotação que anualmente lhes é consignada»*. A introdução ao decreto nº 471 de 6 de Maio de 1914 é essencial para perceber os pressupostos que estão subjacentes a esta medida inovadora, quer no que respeita às relações entre a administração central e os liceus (no quadro de um política de descentralização) quer quanto à organização e administração do estabelecimento de ensino que procura desenvolver.

Depois de criticar os *«hábitos inveterados de centralização administrativa»* que tinham impedido que a disposição de 1905 tivesse sido cumprida, os autores do decreto põem em evidência aquilo que, no seu entender tinha sido a experiência destes últimos anos:

*«Nem sempre a rasgada iniciativa do Estado se substituiu com vantagem à das corporações docentes, antes pelo contrário, exercendo-se habitualmente a sua acção tutelar no sentido duma fiscalização tão minuciosa como inútil, nos actos mais insignificantes da vida administrativa dos liceus, tinha como consequência forçada, e a que todos se iam resignando, dilações morosidades desesperadoras na realização dos mais pequenos melhoramentos, ou na satisfação das mais urgentes necessidades do ensino.»*

O modelo adoptado é o de *«estender aos liceus, ainda que com restrições, aquela autonomia administrativa que às universidades foi já concedida [Regulamento de 19 de Abril de 1911] e que tão salutareos efeitos tem produzido.»* O legislador, afirma em

seguida que «o Estado entrega confiadamente aos professores dos liceus a administração da sua fazenda» porque estão melhor colocados para conhecer «as exigências supérveis» ou as «deficiências remediáveis» e para «administrar com desvelo a dotação que o Estado concede ao estabelecimento de ensino».

Mas o objectivo não é só económico:

*«Publicando esta medida espera o Governo que, além dos seus efeitos materiais, desembaraçando a administração dos liceus e arredando do seu caminho todos aqueles pequenos, mas numerosos obstáculos em que a cada instante tropeçam a iniciativa e o espírito progressivo dos professores, outros resultados de ordem moral não menos benéficos virá também a produzir.*

*Com efeito, chamando os professores ao governo da fazenda liceal, tenderá naturalmente a interessá-los cada vez mais no desenvolvimento desses estabelecimentos, que será em grande parte a sua obra, e até prendê-los por laços efectivos ao liceu, que começará a ser verdadeiramente a sua casa.»*

Do ponto de vista da organização administrativa a inovação consiste na criação do "conselho administrativo" (constituído pelo reitor e dois professores eleitos pelo conselho escolar) que se manterá daqui em diante (ainda que com constituição e funções diferentes - ver Anexo II) e na regulamentação do seu funcionamento. -

Entre as várias normas de funcionamento que são definidas, devem ser destacadas as que consagram o envolvimento dos diversos órgãos do liceu, na elaboração do orçamento, as que permitem a transferência de verba entre as diversas rubricas, bem como a possibilidade de, excepcionalmente, ser levantada uma importância maior que o duodécimo para fazer face a determinadas despesas (em função de proposta fundamentada e despacho ministerial).

Esta legislação foi acolhida com regozijo, em especial pelos reitores (cf. entre outros, Relatórios dos liceus de Portalegre de 1913/1914 e de Pedro Nunes, 1914/1915) e a Sociedade de Estudos Pedagógicos, em reunião de 20 de Maio de 1914, aprovou por aclamação «um voto de congratulação pela autonomia do ensino secundário» (Revista de Educação Geral e Técnica, série III, nº2, Outubro de 1914, p. 228)

Os resultados positivos alcançados com esta medida (principalmente nos liceus de maiores dimensões, em que a dotação era maior), fazem com que uma das primeiras medidas tomadas pelo governo de Sidónio Pais a seguir ao golpe de 5 de

Dezembro 1917, seja o de confirmar e alargar essa "autonomia administrativa" (decreto 3695 de 24 de Dezembro de 1917). Além da possibilidade de transferir verbas entre as diferentes rubricas e de passar para o ano seguinte os saldos do ano económico findo (excepto o de vencimentos), já conferidas, este decreto facilita a possibilidade de antecipar o levantamento de duodécimos (até três) para fazer face a aquisições mais dispendiosas, e declara que *«pertence aos liceus a propriedade e posse dos edificios em que funcionem, quando próprios, e é-lhes conferido o direito de receber doações e legados.»* (artº 11).

O regime de autonomia administrativa dos liceus (que entretanto passaram a contar na sua dotação orçamental com metade do dinheiro das propinas) mantém-se até 1927, ano em que a "lei orçamental" definida pelo decreto 13 872 de 1 de Julho, termina com esse regime.

Em 1928, o decreto 15 942 de 11 de Setembro, começa por elogiar as inúmeras obras que foram feitas graças à possibilidade que foi concedida aos liceus (através dos conselhos administrativos) de *«arrecadarem metade da importância das propinas de matrículas e exames»*. Como é dito na introdução a este decreto: *«seja feita justiça às desveladas atenções de reitores e conselhos escolares que, em favor dos estabelecimentos de ensino que lhes estão confiados muito conseguiram, no uso da autonomia administrativa que por lei lhes foi conferida, deixando-lhes livres as iniciativas e proporcionando-lhes a aplicação de receitas directamente cobradas.»*

Contudo a doutrina que prevalece no decreto é a de centralizar a construção, conclusão e grandes reparações numa Junta Administrativa que irá administrar um empréstimo de 40 000 contos (contraído para o efeito), bem como *«as receitas liceais que passam a ser todas arrecadadas pelo Estado.»*

Esta disposição é completada pelo decreto 15 947, de 12 de Setembro que define alterações no funcionamento dos conselhos administrativos e determina que os liceus passam a só poder executar *«pequenas reparações do edificio e melhoramentos das condições higiénicas e pedagógicas.»* (artº4)

Estas medidas não eram do agrado de muitos professores e a Direcção da Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses incluía, numa lista de 13 pontos que continha as principais reclamações apresentadas ao Ministro, *«o regresso dos liceus ao regime anterior ao decreto 15 942 [ver atrás]»* (Labor, nº17, Janeiro de 1929, p. 40)

Em 1929, a Comissão de reforma orçamental, criada pela portaria de 21 de Maio de 1928, propõe mesmo a extinção dos Conselhos Administrativos dos liceus e que

*«a verba proveniente das propinas de matrículas, continuando a pertencer aos liceus, seja repartida de harmonia com as necessidades de cada um, por uma comissão oficialmente disso encarregada.»* (Arquivo Pedagógico, vol.II, nº 4, 1929, p. 492).

Apesar de estas propostas não terem sido postas em prática, a margem de autonomia é bastante reduzida a partir da reforma de Cordeiro Ramos ( decreto 20 741 de 18 de Dezembro de 1931) que consagra e amplia as decisões já tomadas neste domínio e a que já me referi.

As escolas deixam de contar com o dinheiro das propinas, passam a não poder fazer despesas ou aquisições superiores a 500\$00, sem autorização prévia, os saldos das contas são obrigatoriamente devolvidos ao Estado, e deixa de ser possível a transferência de verba entre rubricas.

Não admira portanto que numa Conferência pedagógica sobre "*A administração económica dos liceus*" realizada no liceu Pedro Nunes em 1934, o tom geral das intervenções seja o de lamentar a autonomia perdida, com argumentos que podem sintetizar-se na intervenção que o reitor Sá Oliveira fez sobre este assunto (e cujo resumo feito na acta da sessão transcrevo de seguida):

*«Sendo, como é, regionalista, manifesta-se partidário da descentralização administrativa, em todos os seus aspectos: a centralização, só a admite como medida transitória, num Estado em avaria. Julga a autonomia administrativa condição essencial para a autonomia pedagógica; as escolas superiores, que a si mesmas se negam se não souberem defender a sua autonomia pedagógica, não podem viver sem a autonomia administrativa; para a autonomia administrativa dos Liceus, as razões são de outra ordem e consistem principalmente nas vantagens que dela advêm e nos prejuízos a que a sua falta conduz. Os factos falam bem alto: como disse o senhor relator e acentuaram alguns senhores conferentes, a curva do atraso, do progresso e do retrocesso dos nossos liceus coincide com três delimitadas fases da administração liceal - o que deve dizer-se das pequenas obras de conservação e de reparação, das aquisições de material didáctico e das despesas de conservação de material e de consumo corrente. A parte certos erros que cumpria corrigir, os liceus mostraram-se capazes de se administrarem; não repetirá as razões, já expostas, de que as necessidades do ensino só as conhece bem quem ensina ou dirige o ensino.»* (Acta da Conferência, Boletim do Liceu Normal de Lisboa, nº 6, ano III, 1934, p.215)

Mas se a autonomia administrativa (económico-financeira) era definida, neste período, como um campo claramente delimitado de competências, sendo possível identificar as fases da sua redução (antes de 1914 e depois de 1927) e de alargamento (entre 1914 e 1927), o mesmo não se pode dizer da autonomia pedagógica.

Aqui o processo de dependência é mais fluído e exerce-se através de um complexo conjunto de factores. A sua completa caracterização exigiria, por isso, um estudo à parte. Todavia a descrição que fiz do funcionamento dos principais órgãos de administração da escola (nos pontos anteriores) permitem já reconhecer que, do ponto de vista normativo, ela era bastante limitada (quer no que se refere a horários, constituição de turmas, programas, métodos de ensino, exames, etc.), embora na prática seja um dos domínios em que os estabelecimentos de ensino ou os professores individualmente mais conquistam espaço de manobra (ver parte II)

## A INSPECÇÃO

Apesar da tentativa legal de criar uma homogeneidade e uma standardização pedagógica entre todos os liceus, o dispositivo de controlo interno (reitor e directores de classe) e externo (inspecção) revelou-se insuficiente. Quanto aos primeiros já analisei as suas principais características, quanto ao segundo, foi objecto de várias tentativas frustradas de criar um serviço permanente de inspecção (decreto de 20 de Setembro de 1882, decreto 12 425 de 2 de Outubro de 1926, decreto 16 814 de 2 de Maio de 1929), o que só foi realizado com o Estatuto de 1947 (decreto 36 508 de 17 de Setembro).

A função inspectiva sempre esteve presente na caracterização funcional dos serviços da administração central (Conselho Superior de Instrução Pública, por exemplo) ou do próprio estabelecimento (reitor). Esta função era completada pela possibilidade de instaurar sindicâncias quando existiam denúncias graves ou ocorriam incidentes que punham em causa o normal funcionamento do liceu.

Todavia é em torno da tentativa, nos finais dos anos 20, de criar um "corpo permanente de inspecção" que se abre um aceso debate sobre as finalidades e modalidades deste serviço da administração central, principalmente, depois da criação de um Conselho de Inspecção junto da Direcção-geral do ensino secundário (decreto 12 425 de 2 de Outubro de 1926) e da aprovação das respectivas "*Normas gerais a seguir nas inspecções*" (38).

No II Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, promovido pela

Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, em Viseu, nos dias 9, 10 e 11 de Junho de 1928, apesar de não ter sido expressamente incluído na ordem de trabalhos, a inspecção acaba por ser um dos temas fortes e mais controverso.

O presidente da Federação, no discurso de abertura do Congresso, considera aliás este assunto da inspecção e do inspectorado «*o mais grave e momentoso problema para o professorado e para o ensino na hora que passa*» e remete a sua discussão, avisando contudo que a «*imprensa está presente e é preciso não estragar a imagem do professor perante o país*». (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1929, p. 26)

A discussão realizou-se na terceira sessão e o presidente da Federação comunica que apesar de a direcção ter ouvido as diversas Associações de Professores sobre a questão do inspectorado, no sentido de trazer ao Congresso algumas "bases" para a solução desta questão, tal não foi possível «*tão divergentes que eram as respostas que lhe enviaram*». Por isso a direcção resolveu fazer deste problema uma questão aberta e de novo apela aos congressistas que «*se mantenham dentro das normas de bom senso, discutindo com elevação e ordem, na certeza que essas seriam as melhores armas para combater os inimigos dos professores dos liceus*» (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1929, p. 93)

Depois de várias intervenções, a assembleia dividiu-se em duas tendências: os que recusavam pura e simplesmente a inspecção; e os que aceitando a necessidade de existir uma inspecção contestam a maneira como ela funciona e a idoneidade dos professores que a compõem.

No final é aprovada uma moção do professor Tenório de Figueiredo dividida em dois pontos: «*A inspecção é vantajosa e necessária, [1º ponto - aprovado por maioria] mas improfícua, devido ao recrutamento do pessoal e à sua má organização [2º ponto - aprovado por unanimidade].*»

A reacção desenvolvida contra a actuação do Conselho de Inspecção levou ao seu desaparecimento, tendo sido substituído por uma "*Comissão Orientadora do Ensino Secundário*" (com funções idênticas) criada quando da reorganização do Ministério da Instrução (decreto 16 481 de 8 de Fevereiro de 1929) e regulamentada pelo decreto 16 814 de 2 de Maio do mesmo ano.

A sorte da Comissão Orientadora do Ensino Secundário (apesar dos seus propósitos conciliadores que levaram a não referir o termo "inspecção" na sua designação), também não foi melhor, tendo acabado por ser extinta cinco meses depois da sua



regulamentação (decreto 17 459 de 14 de Outubro de 1929) porque *«a prática tem demonstrado o inconveniente de mais um organismo orientador na mesma matéria de ensino e que brevemente deve ser promulgada a reorganização do Conselho Superior de Instrução Pública»* que era o organismo que como vimos desempenhava anteriormente funções inspectivas.

Mas a este facto não foi também alheia a decisão de vários professores que pelo seu prestígio foram convidados a fazer parte da referida Comissão Orientadora (como Pedro Serra que tinha sido reitor do Liceu de Vila Real, Francisco Prieto reitor do Liceu de Braga e futuro director geral do ensino liceal, e Alvaro Sampaio, co-director da revista Labor), e que declinaram o convite, o que mereceu por parte de *«todos os liceus, saudações e homenagens respeitosas e protestos de subida consideração»* (Labor, nº 156, Março de 1956, p. 416)

Foi preciso esperar por 1947, para que no quadro da reforma global determinada pelo decreto 36 508 de 17 de Setembro, fosse definitivamente criada a Inspeção do Ensino Liceal.

A descrição resumida dos episódios mais significativos que marcaram a tentativa de instaurar um serviço próprio de inspecção dos liceus (e dos professores) mostra bem a ambivalência de atitudes que gerou junto dos professores e que, como vimos a propósito dos processos de nomeação dos reitores e das competências dos conselhos escolares, exprimiam uma oposição de interesses entre uma visão "pedagógico - corporativa" e uma visão "político - administrativa" da administração escolar (ver capítulo 4).

Esta ambivalência de atitudes (já verificada neste caso da inspecção no II Congresso Pedagógico) é particularmente bem exemplificada por duas tomadas de posição tornadas públicas nesta altura.

Uma mais moderada, consiste numa moção apresentada pelo professor Pedro Serra do liceu de Vila Real, que o conselho escolar aprovou por unanimidade na sua sessão de 4 de Fevereiro de 1928:

*«O conselho escolar do Liceu de Camilo Castelo Branco, ao tomar conhecimento das normas a seguir nas inspecções aos estabelecimentos da Instrução Secundária e atendendo à forma como foi organizado o respectivo corpo de inspecção; considerando que cumpre ao Estado a rigorosa fiscalização de todos os seus serviços e que da Inspeção do Ensino Secundário advirão vantagens não só para a manutenção dos*

*progressos deste grau de ensino, já há muito evidenciados, mas também para os professores que prezam a sua profissão e aspiram a que lhes sejam facultados meios para a dignificarem, desempenhando-a com a maior eficiência; mas considerando que, em face das atribuições que são conferidas aos Inspectores, o seu recrutamento deve ser regulamentado por forma a pôr o ensino e os direitos legítimos dos professores ao abrigo de quaisquer juízos ou procedimentos que possam vir a ser determinados mais pela incompetência ou paixão pessoal que por um justo e sã critério - o que poderá suceder quando, num futuro mais ou menos próximo, os actuais Inspectores, cuja competência e rectidão de intenções não há lugar para contestar, forem porventura substituídos por quem não possua aquelas qualidades, mas apenas disponha de influência no seio de um partido ou grupo político - muito respeitosamente exprime o Conselho Escolar deste Liceu a S.Exa. o Ministro votos por que a Orgânica do Conselho de Inspecção do Ensino Secundário, e designadamente o processo de recrutamento dos seus membros, sejam modificados no sentido de bem se assegurarem a dignificação do ensino, a independência do magistério e os legítimos direitos dos professores, e de se tornar prestigiosa a própria função do Inspector, que necessita de ser revestida de inabalável autoridade.» (39)*

A outra, mais radical foi tomada pelo professor do liceu D. João de Castro, de Lisboa, Nicodemos de Sousa Pereira, num artigo publicado na revista Labor (nº 19, Maio 1929) e intitulado "*Orientação e fiscalização do ensino*".

O autor começa por referir-se «às célebres Normas e ao processo irritante e tolo usado na fiscalização do ensino secundário pelo extinto Conselho de Inspecção» (p. 210) e pede ao Ministro da Instrução «que mande publicar os relatórios das inspecções realizadas pelo extinto Conselho de Inspecção. Sabemos que ele custou ao país, nesta época de compressões e de pesados encargos, muitas dezenas de contos, não seria demais que saibamos o que resultou de benéfico, e de útil da sua acção.» (p. 216)

E termina o artigo apresentando a sua proposta de solução para o problema da inspecção que no fundo era semelhante à modalidade que vigorava até aqui:

*«A meu ver, como já disse, a única fiscalização ao ensino secundário, profícua e económica, embora sem o aparato de um Estado Maior, constituindo um Conselho de Inspecção ou uma Comissão Orientadora, é a realizada pelo reitor, pelos directores de classe e até pelos professores.*

*Era a fiscalização imposta pelo Regulamento da Instrução Secundária, de 1921.*

*Quando surgisse num liceu qualquer caso anormal, o director geral de ensino secundário enviaria pessoa idónea para realizar uma sindicância ao liceu.*

*A idoneidade não podia ficar ao arbítrio das instâncias superiores, pois há exemplos de sindicâncias realizadas por incompetentes ou mal intencionados. Deveria ser ouvido na escolha do sindicante o Conselho Superior de Instrução Pública.*

*A fiscalização imposta pelo antigo regulamento, com a modificação que acabo de indicar, a criação de um liceu modelo, o estágio no estrangeiro de professores dignos disso e, sobretudo, a consciência do professor, formada no brio e dignidade da sua profissão, estimulada pelos nossos congressos e pela "Labor", hão-de fazer mais em prol do nosso ensino secundário do que todos os Conselhos de Inspeção e Comissões Orientadoras.» (p.217)*

O tom do artigo é considerado excessivo e o seu autor é sujeito a um processo disciplinar, com suspensão do exercício de funções. Apesar de ter sido alvo de uma moção de solidariedade, aprovada por unanimidade, no III Congresso Pedagógico realizado em Junho de 1929, acaba por ser chamado ao gabinete do Director Geral do Ensino Superior, Secundário e Artístico, «*que o aconselha a não continuar a apreciar os actos dos seus superiores em termos como os empregados no artigo*» (40)

Para se perceber melhor as razões destas reacções é importante conhecer as normas a que se referem os dois textos e que foram aprovadas como "Normas gerais a seguir nas inspecções" (ver nota 38), na sequência da criação do Conselho de Inspeção pelo decreto 12 425 de 2 de Outubro de 1926.

São previstos dois tipos de inspecção:

- ordinária que é cometida a um grupo de inspectores e que se divide em parte especial (sobre determinadas disciplinas) e geral (sendo uma parte pedagógica e disciplinar, e a outra parte administrativa);

- extraordinária que é cometida, em regra, a um inspector; imprevista e menos demorada que a ordinária e abrange quer a parte geral quer a parte especial.

Depois de várias recomendações processuais, em que se destacam a necessidade de recolher informação prévia junto do reitor, de fazer as coisas de maneira

a evitar que os reitores, os professores ou empregados *«possam julgar-se diminuídos no seu prestígio profissional»*, e de comunicar aos interessados, por intermédio do reitor as conclusões do Conselho de Inspeção, na parte referente aos serviços de cada professor ou empregados, etc, as normas indicam minuciosamente o que deve ser inspeccionado.

A descrição resumida que apresento a seguir (só os domínios que devem ser inspeccionados, embora o documento particularize para cada uma deles os métodos e processos a utilizar na recolha da informação) permite perceber os aspectos da organização e administração do liceu que eram privilegiados, bem como os receios que os professores manifestavam nestas visitas:

#### Inspeção ordinária (parte geral: pedagógica e disciplinar)

- Estado de conservação e de asseio do edifício e de todo o mobiliário.
- Obras sociais escolares e circum-escolares e de assistência, tais como caixas, cantinas, filantrópicas; participação que nelas tomam professores e alunos.
- Assiduidade, pontualidade, espírito de disciplina e prestígio profissional dos professores.
- Função pedagógica e disciplinar do Reitor.
- Função pedagógica e disciplinar de cada um dos directores de classe.
- Relações dos liceus com as famílias; sua influência moral na localidade; auxílios que nela lhe são prestados.
- Vida que os alunos, em geral, levam na localidade; influência exercida neste sentido pelo liceu.
- Distribuição dos alunos em classes e turmas e dos serviços docentes por todos os professores: concentração e continuidade do ensino; horário das aulas.
- Exame das actas das sessões do Conselho Escolar, dos Conselhos dos Directores de Classe e dos Conselhos de Classe.
- Funcionamento geral das aulas, dos laboratórios, da Biblioteca e demais instalações, em ordem à prática do ensino de classe.
- Constituição dos júris de exame nos últimos anos; horário dos exames.
- Resultado da frequência e dos exames dos alunos internos.
- Assiduidade, pontualidade e conduta do chefe de pessoal menor e dos outros empregados.
- Reclamações apresentadas no decorrer da inspeção.

- Casos especiais observados pelo inspector.
- Conclusões - Medidas que convenha adoptar no sentido de se reconhecerem serviços relevantes e de se remediarem deficiências.

Quanto à inspecção ordinária (parte geral: administrativa) ela incide essencialmente sobre a função administrativa do reitor e do conselho administrativo e sobre o exame de todos os livros, escrita, facturas, orçamento, funcionamento da secretaria, etc.

A inspecção extraordinária é uma inspecção mais abreviada, sem aviso prévio do liceu, que incide fundamentalmente sobre: o estado do edifício; funcionamento geral das aulas e prática do ensino de classe; mérito do reitor e directores de classe; assiduidade, pontualidade, espírito de disciplina e prestígio dos professores; assiduidade, pontualidade e conduta do pessoal de secretaria e outro pessoal.

Finalmente as normas definem como devia ser feita a inspecção na parte referente às diversas disciplinas (parte especial) que era centrada essencialmente na prática do ensino de classe quer ao nível dos órgãos de coordenação, quer ao nível da prática de cada professor.

Existem também normas específicas a aplicar às escolas particulares.

Estas normas que, como já foi dito, tiveram pouca duração pois desapareceram com a extinção do Conselho de Inspeção, embora pretendessem racionalizar e uniformizar os procedimentos dos inspectores ficaram longe de o conseguir. Os incidentes de que os testemunhos de professores anteriormente relatados fazem algum eco, e o único relatório de inspecção ordinária que encontrei no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, feita segundo estas normas, são testemunho disso mesmo (ver nota 38).

Todavia, uma particularidade que merece ser sublinhada nestas normas é o facto de a inspecção, incidir sobre a globalidade do estabelecimento de ensino, e ser nesse contexto que é feita a inspecção do serviço dos professores. Em 1947, quando é criada a Inspeção de Ensino ela assume funções primordialmente de inspecção de professores, embora também estejam previstas visitas aos liceus e o exame dos relatórios dos reitores (ver parte II).

A lista de atribuições definida no decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947 (artº 175) é elaborada na perspectiva de um serviço central de administração que apoia directamente o ministro no controlo sobre o funcionamento do ensino liceal. O inspector geral e os quatro inspectores que constituem este organismo deveriam, assim, dar pareceres sobre relatórios dos reitores, distribuição de serviço, horários, etc; elaborar estatísticas,

tomar conhecimento do rendimento de ensino por liceu e por professor; funções disciplinares (inquéritos, sindicâncias, processos); apreciar do modo como são cumpridos os preceitos legais, as condições pedagógicas das instalações; proceder a estudos sobre pontos de exames, elaborá-los e fiscalizar a sua aplicação; classificar o serviço dos professores (excepto os de Educação Física, Canto Coral e Lavoros Femininos que ficam a cargo da Mocidade Portuguesa).

O controlo da inspecção sobre os professores é predominantemente um controlo indirecto, até porque só havia 4 inspectores (embora eles devam assistir a aulas e passar exercícios aos alunos para verificação do seu adiantamento e rendimento do ensino, quando visitam os liceus). Esse controlo exerce-se principalmente através da organização de processos individuais para todos os professores.

A princípio (artº 176 do decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947) esses processos individuais assumem a forma de cadastros com características predominantemente administrativas (dados pessoais e profissionais, licenças, louvores, cargos, comissões, classificação de serviço). Mas nos anos 50 são organizados de maneira a constituírem instrumentos de controlo dos professores e da qualidade dos seus serviços. Conforme se lê na publicação comemorativa dos 25 anos de Administração pública no Ministério da Educação Nacional (Presidência do Conselho, 1954, pp. 57-58), a Inspecção organizou processos individuais de todos os professores do 1º ao 9º grupo que prestam serviço nos liceus do país, em que constam para cada ano lectivo os seguintes elementos:

- Fichas com as notas de frequência dos alunos (com tratamento estatístico de medidas centrais e dispersão).

- Resultados obtidos pelos alunos nos exames em *«ordem à determinação da justeza do critério de classificação do professor»*.

- Ficha do número de faltas do professor, médias de faltas no liceu em que exercem a sua actividade e no país, para efeito de classificação da assiduidade.

- Ficha do rendimento de todas as turmas leccionadas pelo professor durante cada ano com o panorama gráfico da sua posição em relação aos outros professores da mesma turma. Esta ficha refere todo o movimento dos alunos (transferências, anulações de matrícula, etc.).

- Ficha com um questionário apresentado ao reitor sobre as actividades docentes do professor, tendo em vista, sobretudo, os elementos necessários à classificação do serviço docente.

- Parecer sobre o relatório de actividades docentes do professor de que consta um relatório circunstanciado sobre o serviço prestado no ano escolar anterior. (41)

## 2.7. A relação entre o liceu e as famílias dos alunos

A retórica que caracteriza as declarações dos reitores ou dos directores de classe e a fundamentação das medidas legislativas que foram produzidas neste domínio, sempre conferiu aos liceus uma função normativa sobre o que deve ser a educação dos alunos, cabendo ao reitor (e mais tarde ao director de classe) a função de informar as famílias sobre o aproveitamento e comportamento dos seus educandos, e a estas a função de se informarem para poderem concertarem a sua acção com a das autoridades escolares.

No princípio do ano lectivo, na sessão de abertura, os reitores apelavam frequentemente à colaboração e conjugação de esforços entre as famílias dos alunos e o liceu e por vezes faziam recomendações aos pais e tutores sobre a melhor maneira de educar os seus filhos.

Durante o ano, o reitor e os directores de classe procuravam assegurar a informação aos encarregados da educação, mas (segundo diziam) sem grande êxito, pois estes só apareciam nos finais dos períodos ou na altura dos exames para tentarem salvar os seus filhos.

A legislação, desde 1895, cometia ao reitor a função de informar as famílias, e, a partir de 1917, promover a sua colaboração com o liceu, por todos os meios ao seu alcance (ver anexo III e III-A). Do mesmo modo, desde a criação dos directores de classe (em 1895) que entre as suas funções constava a informação às famílias, tendo-se igualmente verificado progressivamente uma maior definição da responsabilidade de promover relações frequentes e dos meios para o fazer (ver ponto 2.1. e 2.5. do presente capítulo).

Ao mesmo tempo, a partir de 1905 (com o decreto de 29 de Agosto que introduziu alterações na reforma de Jaime Moniz na sequência de um amplo movimento de protesto que incluiu pais e professores, ver capítulo 2) é adoptado o "caderno escolar" (artº 18) *«em que irão sendo referidos os incidentes da sua vida académica»* ( classificações, assiduidade, comportamento, castigos, prémios, enfim *«todas as indicações que o reitor, o director de classe, os professores e o secretário do liceu entendam convenientes para melhor promover a educação dos alunos»*).

Este "caderno escolar" (inspirado na legislação francesa e que corresponde

ao que ainda hoje se chama de "caderneta escolar") constituía um elemento privilegiado para estabelecer a ligação com a família como adverte a circular nº 4 de 5 de Outubro de 1905 que depois de lembrar a responsabilidade dos liceus *«na fiscalização assídua e paternal sobre a educação dos seus alunos, e não somente sobre a sua educação intelectual, como também sobre a sua educação moral e física»* e a importância dos *«auxílios que as famílias devem prestar ao liceu na árdua tarefa de educar a mocidade»*, e de dar normas sobre a utilização do caderno escolar termina dizendo:

*«S.Exa o Ministro confia do zelo das autoridades académicas e da boa vontade dos chefes de família a execução deste preceito regulamentar dos liceus, que assim começa por uma experiência que só bons resultados há a esperar.»*

Esta preocupação pelo "caderno escolar" como instrumento privilegiado da comunicação entre o liceu e a família será retomada em 1910 (decreto de 23 de Julho) e 1915 (portaria 348 de 27 de Abril) com lembranças sucessivas aos reitores para zelarem pelo seu preenchimento, o que faz pressupor que era uma matéria onde se verificariam muitas omissões.

Mais tarde (decreto 18 827 de 6 de Setembro de 1930), como vimos, a função do "caderno escolar" vai ser parcialmente substituída pelo "caderno diário", embora ele se mantivesse em vigor até ao final do período em estudo. O "caderno escolar" foi, aliás, objecto de regulamentação precisa no Estatuto de 1947 (artº 381 a artº 387 do decreto 36 508 de 17 de Setembro), o que lhe garantiu a sobrevivência até 1974, embora mais como "cadastro" da escolarização do aluno do que "mensageiro" entre o liceu e a família que tinha sido a sua vocação inicial.

Apesar de regulamentada e defendida segundo o signo da "colaboração" e da "conjugação de esforços", as relações entre o liceu e a família dos alunos fugiam muitas vezes a este cenário e pautavam-se antes pela desconfiança ou, mesmo animosidade.

No início do século, a desconfiança manifesta-se principalmente por uma certa suspeição quanto às possibilidades educativas que o liceu oferece, o que leva a que exista mesmo por parte da opinião pública a exigência de os pais poderem controlar a educação dos seus filhos mesmo no interior do estabelecimento de ensino. Esta exigência é espontaneamente satisfeita pela administração no caso do liceu feminino Maria Pia que no seu regulamento (decreto de 31 de Janeiro de 1906) prevê a possibilidade de assistência às aulas *«quando as condições do edifício o consentirem e com a autorização prévia da*



*directora ou da regente, poderem assistir às lições, em lugares separados das alunas, as mães ou pessoas do sexo feminino a que esteja confiada a sua educação» (artº 6).*

Mas mesmo nos liceus masculinos ou mistos o conflito de autoridades entre as duas instituições é visível, e em 1910, uma portaria de 26 de Fevereiro tenta regulamentar o exercício do poder paternal no interior do liceu. As razões (nos termos da própria portaria) devem-se ao facto de *«Alguns pais e encarregados de educação terem reclamado o direito de acompanhar os seus filhos e educandos durante os recreios e nos locais a estes destinados, com o fim de exercerem vigilância e evitarem quaisquer desastres, resultantes da deficiente fiscalização por parte do liceu.»* A portaria lembra, a este propósito, que a acção do reitor *«a quem incumbe manter a disciplina e usar de conselho e acção paternal com os alunos»* se exerce durante e no intervalo das aulas, mas reconhece também que conforme está consignado no Regulamento em vigor (o de 1895) a educação dos alunos deve resultar da acção combinada do liceu e da família (artº 43 e 45) e que as aulas são públicas (artº 32). Tendo em conta estes princípios fica estabelecido que:

*«Os chefes de família, tutores ou pessoas incumbidas da educação dos alunos possam permanecer nos pátios e galerias dos liceus, nos intervalos das aulas, quando assim o solicitarem ao reitor, que lhes fará, porém declaração de não poderem intervir na disciplina e polícia dos alunos, atribuições exclusivas do reitor e dos professores, salvo nos casos em que por estes lhes seja feita indicação nesse sentido.» (42)*

Mas o grande pomo de discórdia entre pais e professores é a avaliação dos alunos, acusando os primeiros, muitas vezes (e principalmente nas épocas de exames), os professores de cometerem as maiores injustiças (de que a imprensa, nacional ou local, se faz muitas vezes eco), e estes, de os pais só se preocuparem com os filhos nos finais do período quando sentem a sorte escolar do seu educando ameaçada.

Exemplos deste sentimento que se instala nos professores em relação aos pais e encarregados de educação, são visíveis quer em artigos da imprensa pedagógica, quer nos relatórios dos reitores ou dos directores de classe (ver parte II) e podem ser ilustrados por estes dois excertos separados no tempo, perto de 20 anos.

O primeiro é tirado de um artigo de José Tavares, director da revista Labor (nº 37, Novembro de 1931), e durante longos anos reitor do liceu de Aveiro, e figura prestigiada quer na cidade onde viveu, quer no meio liceal.

O seu artigo intitulado *"As relações entre o liceu e as famílias dos alunos"*

é um exemplo perfeito do discurso predominante dos reitores e professores em geral, sobre este assunto, e do carácter unilateral dessas relações, onde o papel das famílias era claramente subordinado às suas obrigações para com o liceu.

No dizer do seu autor o artigo visa *«documentar o grau de repugnância que ainda se manifesta da parte de muitos pais em manter estreitas relações com o liceu, para bem, já não digo do ensino - que disso não curam eles -, mas dos alunos que o frequentam, tomando no entanto, a liberdade, nos finais de cada ano lectivo, de malsinar a acção dos professores, dos directores de classe e dos reitores, e levando ainda as suas censuras até o ponto de tacharem de deficientes os diplomas que regulam essas mesmas relações de cooperação. Escrevem-se as linhas que se seguem, para conhecimento dos mestres que iniciam agora a sua carreira, porque os restantes, os experimentados, conhecem suficientemente todas as manifestações daquela repugnância e divórcio dos pais de família, que tornam a nossa missão de educadores uma das mais ingratas e inglórias - talvez a mais ingrata e inglória de todas.»* (p.473)

Depois de recordar o que a legislação estabelece sobre este assunto e criticar os pais que *«só se aproximam das autoridades escolares nos fins do último período para "recomendar" os filhos, no intuito de evitar a reprovação que viam suspensa sobre eles»* (p. 474), José Tavares resume assim o que pensa serem as obrigações das famílias: *«auxiliarem, com a sua acção permanente junto do liceu, a acção das autoridades escolares»* (sublinhado no artigo, p. 474).

Recorda ainda o esforço infrutífero que ele desenvolveu, desde 1926 até 1930, em que como reitor tratou deste assunto, em todas as alocações que fez na abertura do ano lectivo, para concluir que *«o liceu cumpriu o melhor que pôde, as obrigações impostas pelo Regulamento [e nomeadamente no que se refere à função do caderno diário na ligação com a família], mas quem não cumpriu, em geral, foram os pais.»* (p. 475) O mesmo tom, os mesmos argumentos e as mesmas críticas, surgem num outro artigo publicado na mesma revista 22 anos depois (Labor, nº 134, Novembro de 1953) em que o professor do Liceu Normal D.João III, Guilherme de Figueiredo Pimentel, relatando a sua experiência como subdirector do primeiro ciclo se refere As relações entre o Liceu e os Encarregados de Educação dos alunos:

*«O Liceu, só pode, cabalmente, produzir o efeito que todos nós desejamos, desde que haja perfeita cooperação entre as famílias dos alunos e os professores. Caso contrário a acção educativa não poderá ser aquilo que nós - os professores dos liceus -*

*desejamos que seja, para nosso bem e, o que é mais, para bem da juventude em Portugal.»*  
(pp. 131-132)

Depois segue-se o rosário de exemplos em que apesar da boa vontade do liceu os pais não correspondem ao seu chamamento, pese embora algumas poucas excepções de que dá conta. As estratégias adoptadas são as mesmas (correspondência, uma hora por semana para receber o encarregado de educação, convite a participar em festas, sessões solenes, etc.), e os resultados igualmente frustrantes.

Por isso, não admira que no final do artigo, a Redacção da Labor insira uma nota que faz a ponte da continuidade deste discurso dos professores sobre a relação do liceu com as famílias dos alunos, ao longo de todo o ciclo de vida da revista, fundada em 1926:

*«O deplorável quadro aqui apresentado é infelizmente aplicável a todos os liceus: regra geral, os pais e encarregados não cumprem a sua obrigação de cooperadores.*

*A "Labor", nas duas primeiras fases da sua existência, já focou a anomalia; os relatórios que os reitores anualmente enviam à Direcção-Geral deixam sempre transparecer a apatia e indiferença da maior parte dos interessados pela educação dos nossos alunos; na sessão de abertura de cada ano lectivo, são esse desinteresse e essa indiferença assuntos sempre versados por aqueles em suas alocações.*

*De pouco têm valido, porém, os esforços de reitores e seus colaboradores. Triste é repetir que aos pais e encarregados só interessam as notas de período ou a classificação final dos alunos. Só então é que aparecem, ou para tentarem evitar os desastres, de que muitas vezes são responsáveis, ou para se lamentarem, atribuindo aos professores todas as culpas dos insucessos...*

*No entanto, nunca é demais denunciar o mal.»* (p. 135)

Mas se este é um discurso dominante, nem por isso se deixam de registar algumas vozes que vão no sentido de reconhecer um outro papel à participação dos pais no liceu, reivindicando mesmo uma participação dos pais nos conselhos escolares. É o caso de Avila de Azevedo, na altura (1939) professor do liceu de Huíla, que num artigo a todos os títulos precursor de uma administração descentralizada e gestão participada (43), escreve: *«Se a Escola exerce o seu direito por delegação dos pais, como se afirmou na introdução deste estudo, parece também que a sua voz deveria ser escutada em todas as assembleias onde se discutissem projectos de finalidade educativa. Por isso, eles teriam assento legal,*

*nos conselhos escolares.*» (Labor, Novembro de 1939, p. 101).

Esta prática era, aliás, utilizada no Pedro Nunes (um dos poucos liceus que tinha Associação dos Pais dos Alunos) onde um representante desta Associação participava, por vezes, em alguns conselhos escolares, não com o estatuto que pretendia Avila de Azevedo, mas para debater com os professores assuntos da vida do liceu, como por exemplo *«o estado do ensino revelado pelas notas do 1º período»* (Labor, Fevereiro de 1936, p. 426)

É oportuno referir, a este propósito, que em Portugal nunca houve uma tradição associativa na organização dos pais dos alunos, pese embora algumas tentativas frustradas de constituição destas Associações.

Um primeiro movimento deste género ocorreu nos princípios da República, um pouco por influência do que se passava, em França, Inglaterra e Alemanha, como assinala a Revista de Ensino Médio e Profissional (nº 1, 1913) que dá notícia da fundação de uma Associação de pais em Lisboa e tentativa de constituição de uma Associação similar, no Porto. Este órgão da Associação do Magistério Secundário Oficial congratula-se com estas iniciativas e exprime o desejo *«de ver ao lado de cada liceu, uma associação que ajudasse a tornar menos pesada e mais profícua a árdua tarefa de educar»*. De assinalar ainda que, no caso do Porto, esta associação estava a ser constituída por iniciativa do reitor do liceu de Rodrigues de Freitas que pretendia lançar as bases de uma *«Associação de Pais e de Professores para se tornar mais íntima a indispensável colaboração duns e de outros na educação dos alunos daquele estabelecimento.»* (p. 47)

Todavia, este movimento não teve consequências e não se encontra qualquer referência à actividade destas associações nem nos relatórios dos reitores, nem na imprensa, ou legislação.

O segundo momento em que se verifica uma tentativa de constituição de associação de pais surge no auge do movimento de contestação ao decreto 3 091 de 17 de Abril de 1917, que esteve na origem de uma prolongada greve dos liceus (entre 7 de Novembro e 8 de Dezembro desse ano).

Esta greve (ou *"paredes"*) foi lançada pelos alunos do liceu Camões, estendeu-se por todo o país, sendo genericamente apoiada pelos pais e encarregados de educação. A contestação dos estudantes e das suas famílias visava alterar algumas das disposições do referido decreto (que é uma compilação de legislação avulsa publicada desde o início da República e que introduziu algumas alterações nos programas e nas condições de transição e exames) que são consideradas lesivas dos interesses dos alunos, e insere-se

no movimento de agitação política que antecedeu o golpe de Sidónio Pais. (44)

É no auge deste movimento de contestação que é fundada, em Lisboa, a União dos Pais dos Estudantes que fez publicar um extracto dos seus estatutos no Diário de Notícias de 18 de Novembro de 1917. Esta Associação destaca-se das tentativas anteriores e posteriores de organizar o movimento associativo dos pais dos alunos, por aparecer claramente como um "associação de defesa dos interesses" deste sector da população, orientando-se quer para o apoio às famílias dos alunos, quer exigindo a sua participação na feitura e aplicação das leis sobre o ensino.

De acordo com a primeira finalidade, a associação propõe-se criar «*cursos de explicações liceais em condições acessíveis às bolsas menos favorecidas de meios*», atribuir prémios aos alunos, conseguir bónus das editoras de livros escolares e fornecedores de materiais de ensino, facilitar a colocação profissional dos filhos diplomados dos respectivos sócios, etc.

Quanto à segunda finalidade, os Estatutos mostram a intenção explícita de os pais se constituírem como "parceiros" na administração da educação (o que só tornará a acontecer depois da década de 70):

*«1º Promover por todos os meios legais o máximo aperfeiçoamento do ensino académico.*

*2º Discutir todos os assuntos que digam respeito à instrução e educação dos estudantes em geral, e em especial, dos patrocinados pelos seus associados.*

*3º Defender todos os interesses legítimos dos estudantes.*

*(...)*

*6º Iniciar, acompanhar e desenvolver melhoramentos das leis e regulamentos de instrução, tendentes a tornar cada vez mais profícuo o ensino e mais satisfatória a situação dos estudantes.*

*7º Promover a melhoria da situação do professorado.*

*(...)*

*14º Criar comissões especiais para apreciação de livros, harmonia do horário, orientação de cursos, etc.» (Diário de Notícias de 18 de Novembro de 1917).*

Apesar dos objectivos ambiciosos destes Estatutos a Associação não sobreviveu ao movimento que lhe deu origem. Um dos seus poucos actos públicos foi a reunião que promoveu no dia 21 de Novembro, em que foi aprovada a exigência de

suspensão do decreto que esteve na origem da greve, o que levou um dos participantes a afirmar que *«se esta União existisse ao estalar o conflito ele não teria tido o seguimento que teve»* (Diário de Notícias de 22 de Novembro de 1917).

O terceiro momento em que surge uma tentativa de reanimar o movimento associativo dos pais e encarregados de educação dos alunos ocorre no início da década de 30, sob o ministério de Cordeiro Ramos. Desta vez é um processo claramente liderado pelo próprio poder político, em que a Administração central tenta organizar a participação dos pais em torno de Associações representativas com o fim de superar o divórcio entre as duas instituições, e enquadrar eventuais movimentos de protesto.

O decreto 22 581 de 26 de Maio de 1933 que aprova o "*Estatuto da Associação dos Pais dos Alunos do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*" exprime, pela primeira vez, a doutrina oficial sobre a importância das associações de pais. Além de aprovar e transcrever os Estatutos da Associação do Pedro Nunes, recomenda *«aos reitores de todos os liceus que promovam a organização de associações segundo os princípios a que obedecem estes estatutos, submetendo os respectivos estatutos à aprovação do Ministro da Instrução Pública»* (artº 29).

A introdução do decreto, onde se define a "filosofia" que preside à adopção desta medida, permite perceber que, sem se pôr em causa o predomínio da educação escolar sobre a educação familiar, se tentam novas formas de aproximação que desfaçam os mal-entendidos que subsistem nas relações entre as famílias e o liceu.

A importância da cooperação da família com a organização escolar resulta principalmente do facto de os liceus (pelas limitações que eram conhecidas) não terem condições de "realizarem uma educação integral" e portanto os alunos continuarem sujeitos, durante uma parte significativa do dia, à influência da vida doméstica. Este argumento é importante, na medida em que mostra de que maneira o paradigma de referência que continua a condicionar a legislação (e a representação oficial) sobre a organização do liceu permanece, ainda que um pouco relativizado, o "colégio" jesuíta (cuja finalidade organizativa era assegurar a educação integral dos seus educandos), o que permitia e aconselhava o corte absoluto do aluno em relação à sua família e o "seu enclausuramento institucional" (ver capítulo 2).

*«Os liceus não podem realizar a educação integral. São externatos, são semi-internatos alguns; em qualquer dos casos muito mais longo é o tempo que os alunos passam na casa paterna, até nos dias lectivos, do que aquele em que os liceus os ocupa.*

*Independentemente desta distribuição do tempo entre a escola e a vida doméstica há sempre que considerar a necessidade de assistência familiar ao aluno, seja externo ou semi-interno e ainda interno que ele seja, cumprindo acrescentar que em determinados compartimentos da educação, mais eficiente haverá de ser sempre a acção da família do que da escola.»*

Tornada evidente a necessidade de haver «uma cooperação da família na obra educativa» quer porque o liceu tal como funciona, não tem condições para prescindir da família, quer porque mesmo que possuísse todos os meios para realizar uma educação integral, faltava o «ambiente adequado que, mais do que toda outra instituição, lho pode proporcionar», o redactor do decreto identifica de maneira precisa as principais razões dos problemas existentes:

*«Não basta que o liceu chame a família a inteirar-se da situação escolar do aluno ou a assistir às suas festas e diversões; não basta que a família se mostre interessada na vida escolar do aluno e na vida da própria escola. Muito mais do que isto é necessário; acima de tudo é preciso que a escola se patenteie no seu espírito e nos seus métodos de acção, à família e que esta adquira a perfeita compreensão desse espírito e desses métodos. Não é de outra forma que poderá conseguir-se a cooperação consciente e eficaz entre as duas instituições.*

*Receia o liceu que seja perturbadora a intromissão da família no seu funcionamento, e bem justo é o seu receio, desde que ela não esteja devidamente preparada para a exercer criteriosamente. Na verdade o que se observa é que as famílias formam frequentemente agremiações, que são efêmeras precisamente porque apenas visam, em regra, a evitar a selecção e a fazer transbordar de classes os liceus e de alunos as classes - sempre com prejuízo do ensino.»*

Como se vê o legislador não escamoteia o conflito de interesses patente entre, por um lado, a procura social de escolarização expressa pelas estratégias das famílias em tentarem, por todos os meios, o sucesso escolar dos seus filhos, que vai no sentido de aumentar a frequência dos liceus; e, por outro lado, o carácter selectivo do curso liceal, necessário à manutenção da sua "qualidade" e da função social de educação das elites que lhe estava cometida. Por isso, a promoção das associações dos pais de alunos não se enquadra aqui, como poderia ser suposto, na defesa dos interesses das famílias (como acontece quando elas constituem coligações espontâneas para criticar os resultados dos

exames ou o excessivo rigor dos avaliadores), mas antes na defesa dos interesses do próprio liceu e do padrão de ensino que ele ministra:

*«Deve promover-se a formação de associações de pais de alunos, mas sempre junto dos liceus - uma em cada liceu e sob os auspícios da sua direcção.*

*Deve promover-se a formação de associações de pais de alunos, mas cercá-las das cautelas necessárias para que não se transformem em elementos perturbadores da vida escolar - agentes de desnivelamento nos estudos ou de relaxamento da disciplina.*

*A associação dos pais dos alunos de cada liceu deve antes ser uma garantia do progresso material e moral do próprio liceu, de trabalho e da disciplina dos seus alunos, da cultura pedagógica (porque não dizê-lo ?) dos próprios associados, que são educadores.*

*De uma tal associação não pode reinar o liceu: os mestres hão-de ser educadores dos filhos e esclarecedores dos pais; os pais devem ser informadores dos mestres acerca das necessidades e justas aspirações dos filhos.*

*É com esta associação que pode estabelecer-se a efectiva cooperação entre a família e a escola.»*

A tentativa de estender o processo de aculturação dos alunos aos seus progenitores parece evidente, embora sem êxito, pois foram poucas as associações que se constituíram (como se pode ver pela análise dos relatórios dos reitores que é feita na parte II). Além do mais, o exemplo que é dado pelos estatutos do Liceu Pedro Nunes (que funcionam claramente como padrão normativo) mostra que os objectivos e meios da sua associação de pais ficam aquém do que fazia prever a retórica da introdução do decreto que tenho estado a analisar, pelo que ela vale acima de tudo como elemento simbólico da representação que os órgãos de poder têm sobre a inserção social do liceu e as regras que determinam as suas relações com as famílias.

Na verdade, os Estatutos da Associação dos Pais dos Alunos do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) definem no seu artigo 1º que a Associação tem «*como objectivo auxiliar o Liceu em tudo o que respeita à melhor educação dos seus alunos*» e que realiza este objectivo pelos seguintes meios:

*«a) Contribuindo moral e materialmente para que o Liceu possua os meios*



*mais adequados ao aperfeiçoamento da educação dos alunos;*

*b) Prestando ao Liceu esclarecimentos acerca das aspirações das famílias, da obra educativa do Liceu e nomeadamente:*

*1) Organizando sessões de cultura pedagógica para os pais e demais educadores familiares;*

*2) Procurando que eles assistam às festas comemorativas escolares e incitem os seus educandos, especialmente pelo exemplo, a participar nas sessões de carácter cultural que lhes são destinadas;*

*3) Patrocinando todas as outras obras circum-escolares.» (artigo 1º, # único)*

Resta acrescentar que este direito de tutela sobre o universo familiar dos alunos que é manifesto na doutrina expressa pelo decreto 22 561 de 26 de Maio de 1933, é visível de igual modo na criação do lugar de "*visitadora escolar*", pelo decreto de 25 676 de 25 de Julho de 1935. Estas funcionárias (uma por cada liceu) trabalhavam sob a orientação do médico escolar e, como o próprio nome indica, tinham por função "*visitar os domicílios dos estudantes e indagar as condições de salubridade e higiene tanto física como mental.*" A partir de 1939 a Obra das Mães pela Educação Nacional fica encarregada da formação deste pessoal (portaria 9 360 de 30 de Outubro).

Até final do período em estudo não se verifica alteração significativa no alheamento demonstrado pelos pais em relação à constituição de associações, e apesar de a revista *Labor* (nº 72) dar notícia, em 1936, da tentativa de organização de associações deste tipo, nos liceus de Viseu e Figueira da Foz (este municipal), o que é certo, é que os relatórios dos reitores, entre 1935 e 1960, registam a existência de poucas associações de pais, mas antes, algumas "associações de amigos do liceu", o que tem características evidentemente diferentes (ver parte II).

## **2.8. "A participação dos estudantes na administração escolar"**

Com este título publicou H. Teixeira Bastos no *Arquivo Pedagógico* (vol. IV, nº 1 a 4, Março-Dezembro de 1930, pp. 1 a 7), um artigo em que dá conta de algumas experiências sobre a participação dos estudantes no governo da escola, nos Estados Unidos da América, a partir da leitura que fez de alguma literatura norte-americana sobre o

assunto. A este propósito cita um inquérito publicado em "*The school review*" (vol. XXX, nº 10, Dezembro de 1922) em que se conclui que em 150 escolas, só 42 tinham organizado a participação no governo da escola, possuindo 23 um estatuto, não tendo 10 qualquer constituição para esse efeito, e sendo em 9, parcial e incompleta a participação.

Além desta forma mais institucionalizada de participação, Teixeira Bastos refere outros exemplos, de que se destaca o modelo do "*pupil self-government*", segundo o qual eram criadas nas escolas "*organizações autónomas geridas democraticamente pelos estudantes*". (45)

Esta reflexão sobre esta realidade norte-americana serve ao autor para estabelecer o paralelismo com o que se passava em Portugal e dá como exemplo de organização que "*apesar de muito diferente das associações americanas*" cumpria objectivos semelhantes, a Associação Escolar do Liceu Pedro Nunes que era administrada por representantes dos alunos (Junta dos delegados), com o fim de promover a educação geral dos seus sócios.

Esta Associação, cuja criação data da fundação do liceu em 1906, e cujo desenvolvimento e dinamismo foi resultado da acção persistente do reitor Sá Oliveira (Boletim do Liceu Normal de Lisboa, nº5, ano II, 1933, pp. 361-362), pode servir de exemplo, do que se passava, em maior ou menor grau, noutros liceus, no domínio da participação dos alunos na organização de actividades não lectivas, até à extinção das associações escolares e entrega dos seus bens à Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina, em 1942 (decreto 32 234 de 31 de Agosto).

Ao fazer o balanço da vida escolar no liceu Pedro Nunes, na sessão de abertura do ano lectivo 1911 / 12, o reitor explica, assim, o processo de constituição da associação escolar: "*Além das aulas oficiais, realizam-se no liceu outras aulas e trabalhos de variada ordem que constituem a obra da nossa Associação Escolar (...). Esta associação representa a fusão de um grande número de sociedades de alunos que existiam no liceu. A fusão fez-se sob a condição de conservar dentro da nova associação certa autonomia a cada uma das sociedades, agora transformadas em seccões da mesma associação. Dois anos de prática mostraram aos alunos que devia tender-se para a fusão incondicional, num sentido de direcção unitária.*" (Anuário do Liceu Central Pedro Nunes, 1912, p. 90)

As estruturas de base da associação são as "*solidárias*" que existiam em quase todos os liceus, e que eram formadas pelos alunos de uma mesma turma (ou classe não dividida em turmas) que se inscreviam e pagavam uma quotização para subsidiar alunos pobres e organizar excursões. A estrutura que Sá Oliveira imprimiu no seu liceu permitiu

um desenvolvimento de uma organização mais complexa e abrangente que o espanhol Ruben Landa (1928) descreve com grande pormenor no seu relato que fez da visita a este liceu nos meados dos anos 20.

Landa considera que a *«a associação escolar é sem dúvida o que de mais notável existe no liceu. Desde já se pode afirmar que é única na Península, e fora dela não seria fácil encontrar uma sociedade de estudantes secundários que tivesse obtido o mesmo grau de desenvolvimento e maturidade.»* (p. 78)

De acordo com os Estatutos (revistos em 1932) a associação tem por finalidade *«promover a educação geral dos seus associados»* e está dividida em 8 secções: *"excursões"* (para organizar visitas de estudo e excursões, e possui um grupo de fotografia que funciona em sistema cooperativo); *"desporto"*; *"literária e científica"* (para organizar conferências, leituras, editar publicações, etc.); *"arte"* (aprendizagem da música, desenho artístico, pintura, teatro, etc.); *"caixa económica"*; *"cooperativa"* (para venda de material de estudo e produtos para a cantina); *"jardinagem"*; *"trabalhos manuais"*.

A associação que vive da quotização dos alunos e da prestação de serviços aos seus associados é administrada por uma *"junta de delegados"* eleitos pelas *"solidárias"* (associações dos alunos de uma mesma turma) no início de cada ano lectivo, sendo maior a representação dos alunos das classes mais adiantadas. A junta reúne-se ordinariamente, uma vez por mês, sob a presidência do reitor. Compete à junta de delegados, entre outras funções, nomear e substituir os professores e empregados que prestam serviço na associação, conceder subsídios aos alunos pobres (bolsas, empréstimo de livros, isenção de propinas), e eleger os cinco membros que constituem a *"comissão directiva"*: o presidente, o secretário, o tesoureiro e dois vogais, os quais estão encarregados da gestão diária da associação, bem como de zelar pela disciplina nos seus locais. Segundo Landa, *«o reitor não intervém directamente na manutenção da disciplina dentro dos locais da associação, mas é o director da secção respectiva que responde por ela.»* (p. 81) Os sócios podem assistir às reuniões da junta e submeter as suas decisões a referendo.

A associação escolar dispõe de locais próprios (um pavilhão onde funcionam as oficinas e a biblioteca), campos de jogos, cantina, sala dos duches. Quando Landa visitou o liceu, a Associação, além de sustentar um órfão e aulas de canto coral, tinha cursos de trabalhos manuais, baile, declamação, desenho artístico, taquigrafia, esgrima, equitação e fotografia. Entre os elementos directivos contavam-se também alunas. (Landa, 1928, pp. 78 a 81)

Embora sem atingir a complexidade orgânica desta, os outros liceus possuíam

também uma vida associativa própria para os seus estudantes. Nuns casos funcionavam só as "solidárias", noutros constituía-se uma "caixa escolar" que reunia quotizações de alunos dos diferentes anos e que tinha finalidades de assistência escolar aos "alunos pobres", nuns as várias secções funcionavam separadamente, noutros formavam uma só associação, etc. Mas qualquer que fosse a modalidade de funcionamento havia sempre a preocupação de fazer participar os alunos na administração e organização, com maior ou menor envolvimento do reitor e de outros professores.

As associações escolares (e a actividade "extra-curricular" em geral) constituíam áreas desregulamentadas, onde era nítida a margem de autonomia de cada liceu e que funcionavam como um campo de afirmação do próprio projecto e estilo de gestão do reitor. Até 1942 (data em que as associações escolares foram extintas) os relatórios dos reitores referem-se às suas actividades, que raramente ultrapassam o campo assistencial e de cooperação material. Contudo, por vezes há algumas iniciativas de reitores com o fim de lhes darem outra finalidade, como aconteceu no liceu de Viseu, em 1938-39:

*«[As associações escolares] carecem de uma finalidade que seja bem sentida pelo espírito dos alunos para que estes se possam interessar por elas e as vivam.*

*Em face disto tentámos a experiência de associações moldadas no tipo dos clubes escolares dos estabelecimentos congêneres norte-americanos, prudentemente adaptados ao nosso condicionalismo.*

*Organizámos assim para principiar três associações deste género: o Grupo de Estudos Corporativos, a Associação de Cosmografia e o Grupo Filatelista.*

*Estas associações em que os alunos se agremiam por um interesse comum e por uma tendência que se esboça no seu espírito, procuram ao mesmo tempo desenvolver o espírito associativo dentro da feição corporativa e estimular a cultura dos alunos no ramo especial da Associação.»* (Relatório do liceu de Viseu, 1938-39).

A caracterização que fiz desta actividade associativa dos alunos do liceu, essencialmente a partir do exemplo do Pedro Nunes, permite pôr em evidência o significado que teve, para a própria estrutura organizativa e administrativa do liceu, a sua substituição pela Mocidade Portuguesa, uma estrutura vertical, nacional, compulsiva, ideologicamente marcada pelas doutrinas educativas do fascismo alemão e italiano, e que monopolizava a administração de todas as actividades não-lectivas dos liceus (assunto que será desenvolvido na parte II).

Curiosamente, o decreto 32 234 de 31 de Agosto de 1942 (que extinguiu as associações escolares) ao fazer o seu "elogio fúnebre", refere-se unicamente à sua modalidade de "caixa escolar" louvando *«a sua magnífica obra de solidariedade humana que, em muitos liceus e em quase todas as escolas técnicas (...) como resultado do zelo e constante dedicação dos professores»*. Esqueceu, portanto, as modalidades mais complexas que envolviam uma dimensão de formação cívica e cultural significativa, bem como o papel que os alunos desempenhavam no seu funcionamento.

A justificação que é dada para extinguir as associações escolares é a de que *«a Mocidade Portuguesa oferece, mais do que nenhuma outra instituição, privilegiadas possibilidades de cooperação de professores e estudantes na realização de obras educativas que não entram directamente nos planos de estudo, mas constituem elementos de formação dignos de interesse.»*. Contudo outros objectivos mais pragmáticos estão na origem desta medida.

Uns, mais implícitos, estão relacionados com a necessidade de eliminar a concorrência que as associações escolares faziam à organização da MP (no tempo em que coexistiram - 1936 a 1942 - ver parte II).

Outros, no dizer do próprio decreto (que, recorde-se, acaba com as associações, mas ao mesmo tempo determina a quotização obrigatória para a MP), destinam-se a *«assegurar convenientemente a unidade da vida escolar e a hierarquia das funções directivas, bem como a realização integral das finalidades próprias dos organismos circum-escolares existentes.»*

Exemplo desta oposição entre o que passava com as associações escolares e o que se passa com a MP, é dado pelo professor do liceu de Vila Real, José Pinto Soares que, apesar de se considerar adepto daquela organização nacionalista, se refere assim à obra do reitor Pedro Serra e à associação que criara:

*«Quando em 1915 vim para o Liceu de Vila Real, os alunos só tinham obrigação de assistirem às aulas, darem contas do seu trabalho pessoal, e viviam muito afastados dos seus professores. Três meses antes fora aqui colocado Pedro Serra que, já como professor e auxiliado por outros novos, conseguiu modificar o ambiente, chamando os alunos a uma estreita e salutar convivência moral, num esforço de transformar o estabelecimento numa verdadeira escola de educação. Em 1919, nomeado reitor, sempre dominado pela necessidade de desenvolver aquele estreitamento de relações, promoveu a criação de uma associação escolar, cujos estatutos foram aprovados pelas instâncias*

*superiores. A sua finalidade era suprir as deficiências da organização escolar e contribuiu para a educação dos alunos com actividades intelectuais, desportivas, assistenciais, morais e cívicas, despertando neles o interesse por todas. E conseguiu em grande parte a sua aspiração. Chegou-se a permitir que a respectiva direcção elaborasse a proposta da concessão de bolsas de estudo e de isenções de propinas, a submeter à apreciação do Conselho Escolar, e verificou-se que o acerto da elaboração não podia ser excedido. Colaborei de perto com a Associação Escolar.*

*Recebi com simpatia a criação da Mocidade Portuguesa, que integrava no plano de estudos, para todos os liceus, os objectivos cuja falta se procurava suprimir no nosso liceu com aquela Associação.*

*Bem depressa, porém, passei a ser considerado pelos dirigentes dela, um inimigo.»*

Pinto Soares que era secretário do liceu conta em seguida o episódio que está na origem dessas inimizades. Um dia assistiu no recreio a uma agressão com pontapés e bofetadas que o director da MP - então um tenente - infligiu a um aluno, acompanhada de «palavrões que fariam inveja a um carroceiro. Indignou-me tal atitude, que censurei, dizendo que, como professor, protestava contra o uso de tais processos numa escola de educação. Foi reconhecida como justa a minha intervenção, mas dela deriva a consideração da minha inimizade.» (Labor nº 155, Fevereiro de 1956; pp. 332-333).

No seguimento do artigo, Pinto Soares tece várias críticas ao funcionamento da Mocidade Portuguesa que eram aliás partilhadas por muitos outros professores (mesmo que ideologicamente coniventes ou afectos ao regime) e que irá determinar, alguns anos mais tarde a sua reorganização (decreto de 12 de Novembro de 1966).

De qualquer modo, e o que importa registar no quadro dos objectivos deste capítulo, é que com a criação da MP, e com o monopólio das actividades não lectivas que passou a ter, se amputou a organização escolar de um espaço de decompressão administrativa que, em muitos liceus, permitira não só alterar as relações dos alunos com a instituição, mas também ensaiar modalidades de funcionamento alternativas aos modelos rígidos, burocráticos e centralizadores que informaram grande parte da legislação sobre a organização pedagógica e administração escolar durante este período.

Todavia, apesar da ideologia dominante e do espólio legal ainda é possível encontrar na década de 40, quem invocando os princípios da "Educação Nova" (ver nota 45) defenda a necessidade de os estudantes participarem na governação da escola.

Um exemplo é dado pelo artigo de Rui Carrington da Costa, intitulado "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", publicado no Boletim do Instituto de Orientação Profissional (nº 4, IIª série, Outubro de 1943) onde afirma que *«É pela participação consciente e responsável das crianças no funcionamento e direcção da escola - autarquia, para usar o termo que consideramos o equivalente literal do "self-government", ou diarquia, no caso de se dividirem responsabilidades pelo corpo docente e alunos - que se procura pôr as crianças em condições da melhor manifestação de liberdade»* (p. 7).

Pela mesma época, António José Saraiva, no discurso que proferiu na sessão solene de abertura do ano lectivo de 1946/47 no Liceu Gonçalo Velho, e ainda a propósito da "escola nova" afirmava.

*«Cada escola constitui dentro de tal concepção um agrupamento orgânico de alunos, cada um dos quais é solidário com os restantes e responsável para com eles. O conjunto dos alunos é mais do que um simples aglomerado ocasional: é uma instituição com objectivos determinados, as suas leis, os seus órgãos. Quanto a objectivos, a cantina escolar, a biblioteca e o seu funcionamento, o grupo desportivo, os campos de jogos e seu apetrechamento, as festas escolares, a conservação do material escolar, o teatro académico, podiam estar a cargo da organização dos alunos. Quanto a leis, órgãos e funcionamento da organização (cuja finalidade, não o esqueçamos, é a educação social do aluno) teriam de ser entregues aos alunos e basearem-se na sua responsabilidade. A única maneira de formar o bom cidadão é treiná-lo no exercício dos seus direitos e deveres. Os alunos elegeriam os seus órgãos executivos e fiscais, responsáveis perante todos. Cada aluno teria de responder perante o conjunto da Organização pela violação ou abuso das suas leis. Procurar-se-ia realizar o princípio fundamental de que todos são responsáveis pelo funcionamento da Organização e cada um é responsável perante todos.*

*A educação social do aluno obedeceria mediante tal organização a um dos princípios fundamentais da escola nova: a aprendizagem faz-se não verbalmente, mas pelo treino e experiência.»* (Saraiva, 1966, pp. 26-27).

Contudo estas intervenções não passam de reflexões pessoais marginais ao funcionamento dos liceus. Elas valem acima de tudo como denúncia de uma situação, quatro anos depois da Mocidade Portuguesa ter passado a deter o monopólio das actividades circum-escolares e exercer o controlo sobre todas as iniciativas associativas dos estudantes.

E não deixa, por isso, de ser igualmente significativo que este discurso de António José Saraiva em defesa da «*organização cooperativa da escola*» e da participação dos alunos na gestão das suas associações (objecto de uma edição pelo autor, em 1947) venha a ser de novo editado pela "Comissão pró-associação dos estudantes do ensino liceal de Lisboa", em 1966.

Na verdade, será preciso esperar por 1974, para que de novo o "extra-curricular" e a participação dos alunos voltem a estar na ordem do dia (ver a este propósito Bettencourt, 1983; Lima, 1988 e 1992; Patrício, 1990).



### NOTAS DO CAPÍTULO 3

(1) Licínio Lima (1992), ao apresentar o quadro teórico- conceptual subjacente ao seu estudo sobre a escola como organização, considera que existem dois «*planos organizacionais analíticos*»: o «*plano das orientações para a acção organizacional*» e o «*plano da acção organizacional*». O primeiro tem em consideração as estruturas formais, consubstanciadas em regulamentos e em organigramas, elas representam a face oficial da organização, mas não a sua única face, ou, necessariamente, a face real; o segundo concentra-se nas estruturas informais (ou "ocultas") que se caracterizam por serem «*estruturas em construção / desconstrução, produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra- organizacional.*» (pp. 159-161)

(2) Na análise comparativa que realizei sobre as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias nos 12 Estados membros da Comunidade Europeia confrontei-me com um problema metodológico semelhante: «*Considerando que as modalidades de organização e processos de gestão tendem a ajustar-se, cada vez mais, à especificidade de cada estabelecimento de ensino e variam profundamente em função das características dos seus actores, a análise comparativa teve que situar-se unicamente a um nível nacional e "abstracto" (sem atender a situações concretas e específicas). Isto significa que se privilegiou, na recolha da informação e seu tratamento, os aspectos normativos e legais, obtendo-se, assim, um "retrato oficial" do que deve ser a administração da escola (e não aquilo que na realidade é, em cada situação concreta - quer do ponto de vista da organização formal, quer informal).*» (Barroso, J. e Sjørslev, S., 1991, p. 17)

(3) Como diz Pierre Legendre, referindo-se à administração francesa «*(...) ela é uma sedimentação progressiva. A história é a geologia da ciência administrativa.*» (Citado por, Caplat, 1984, p. 29)

(4) A distinção entre "administração" e "gestão" é feita no capítulo 4.

(5) Aliás, a preferência por estruturas de tipo colegial estendia-se, como nota Avila de Azevedo (1972) à própria direcção de todo o ensino, de que já eram exemplos o "Conselho Geral da Instrução Pública" proposto por Almeida Garrett em 1833, ou o "Conselho Promotor da Instrução Pública", proposto por José Augusto Braancamp, bem como, o "Conselho Superior de Instrução Pública" criado em 1835, e os seus sucedâneos mais próximos, o "Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário" (1836) e de novo, o "Conselho Superior de Instrução Pública" (1844). (Cf. Adão, 1982; Gomes 1984)

(6) Todavia o conselho escolar continua a ter um papel importante nas questões pedagógicas, e inclusivamente sobre a nomeação dos professores provisórios. Quando a lei de 14 de Junho de 1880 (primeira reforma de Luciano de Castro) estabelece as condições em que os professores provisórios podem passar a efectivos, é concedida ao Conselho escolar a prerrogativa de ser ele, por sua iniciativa, a propôr ao Governo o ingresso no quadro de efectivo, dos professores provisórios que possuísem um curso superior e tivessem 6 anos de serviço (ou 15 anos se não tivessem curso superior). Esta efectivação "administrativa" só se consumava, contudo, se obtivesse o voto aprovativo do Conselho Superior de Instrução Pública. Queiroz Velloso queixa-se a este propósito que «*os conselhos dos liceus foram benévolos, e a referida lei ficou para sempre vinculada a esta promoção em massa, de professores sem concurso.*» (1927, p. 99)

(7) O Visconde de Benalcanfor, que era inspector da 1ª circunscrição (distritos de Lisboa, Santarém, Portalegre, Évora, Beja, Faro, Ponta Delgada, Angra do Heroísmo, Horta e Funchal)

realizou em 1880 um pequeno inquérito aos 10 reitores sob sua jurisdição. Através das respostas obtidas verifica-se que 4 reitores são bacharéis formados em Direito e 2 bacharéis formados em Medicina, 3 eram professores provisórios ou interinos (nos três liceus dos Açores) e 1 (no Liceu Nacional Central de Lisboa) era lente na Escola Médico-cirúrgica de Lisboa. Destes 10 reitores só 2 não exerciam a actividade docente no liceu (Lisboa e Beja). (Benalcanfor, 1882, p.27)

(8) Esta é uma questão que irá constituir um dos temas fortes na literatura sobre a administração e gestão das escolas produzida a partir dos anos 50 (ver capítulo 4). Na análise comparativa que, em 1990, efectuei sobre as *"Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias, nos doze Estados membros da Comunidade Europeia"* verifica-se que *«Da análise que fizemos das funções e domínios de intervenção destaca-se o facto de o chefe de estabelecimento desempenhar papéis "conflituais" que podem ser afectados por factores resultantes da estrutura dos órgãos. Esses papéis são: administrador - líder profissional; representante da administração - representante da escola.»* (Barroso e Sjørslev, 1991, p. 108)

(9) A utilização da "polícia civil" para manter a ordem no interior do liceu já é referida, em 1882, pelo inspector Visconde de Benalcanfor, nos seus "Apontamentos", a propósito do Liceu Central de Lisboa: *«Um tal edificio, singularmente inapto para os fins que está a ser destinado, tem em si próprio as condições infestas que inutilizam as mais bem combinadas providências, tanto sob o aspecto pedagógico como disciplinar. (...) [E a este propósito refere, mais adiante, que para manter a ordem no liceu] foram colocados dois polícias civis que por dois meses permaneceram no liceu, prestaram bom serviço, e a eles se deve haverem melhorado consideravelmente - no período a que me refiro e posteriormente nos exames - as condições da polícia escolar.»* (Benalcanfor, 1882, pp. 12-13)

(10) Estas categorias foram construídas a partir da análise do conteúdo funcional do reitor descrito nos sucessivos diplomas que durante este período regulamentam esta matéria. Ver nos ANEXO III e III-A a lista de todas as "atribuições" registadas, e a metodologia utilizada na sua categorização.

(11) De sublinhar que eram nomeados pelo governo, por proposta do reitor, como vimos, mas sem consulta ao conselho escolar, ao contrário do que acontecia, por exemplo, na nomeação dos professores provisórios. O desempenho das funções do director de classe vai estar no centro de todo o debate sobre o funcionamento desta organização pedagógica como iremos ver, as suas relações com os professores vão constituir um campo de confronto latente.

(12) Sobre a evolução dos processos de selecção e formação dos professores do liceu neste período ver: Velloso, 1927; Valente, 1973; Gomes, 1977.

(13) Indicam-se todas as normas que foram publicadas independentemente da sua concretização ou não, uma vez que o objectivo é analisar as diferenças de concepções que existiam, ao nível do discurso oficial, quanto ao estatuto e funções do reitor. Para informação mais detalhada, ver Anexos II, III e III- A, onde se registam quadros comparativos dos processos de nomeação e das funções dos reitores, em todo o período estudado.

(14) Esta situação é confirmada por uma notícia inserta no Boletim da Associação do Magistério Oficial (Janeiro-Fevereiro de 1907, p. 429) em que se diz que *«o Conselho Escolar do liceu do Carmo (Lisboa) decidiu em sessão de 8 de Fevereiro, representar ao Senhor ministro do reino para que, à semelhança do que se dá com grande número de liceus, seja nomeado para a vaga de reitor um professor do quadro do liceu.»* E o comentador desta notícia acrescenta que os termos desta representação são justos pois *«julgamos não estar em erro ao afirmar que de todos os liceus do país há apenas 3 que têm como reitores pessoas estranhas ao quadro do seu pessoal docente: o liceu de*

*Coimbra em que o reitor é um lente da Universidade, o do Porto (1ª zona) em que também é um lente da Universidade, e o de Leiria cujo antigo reitor é estranho ao professorado»* (o que significa que o decreto de 1905 não procedeu à substituição de todos os reitores).

(15) Este documento consubstancia de maneira clara os pressupostos que sempre estiveram presentes por parte dos defensores da eleição dos reitores pelos conselhos escolares e assentam na separação entre as funções de administração e direcção do estabelecimento de ensino e as de inspecção e controlo externo. As primeiras devem ser asseguradas por professores que mereçam a confiança do restante corpo docente, e que exerçam as suas funções em íntima colaboração com os seus órgãos representativos. As segundas a cargo de delegados do governo (inspectores) cuja função é a de fiscalizar o cumprimento das leis.

(16) O decreto 3 091 de 17 de Abril de 1917 que referenciei no quadro cronológico é uma compilação, coordenação e sistematização das disposições sobre o ensino secundário contidas em leis, decretos, regulamentos e portarias, e limita-se no caso da nomeação dos reitores a constatar a sua eleição pelos conselhos escolares, em lista triplíce. Este decreto vai estar na origem da greve dos liceus de 1917 (por razões do plano de estudo e exames) e é suspenso na sequência do golpe de Sidónio Pais (decreto da Junta Revolucionária de 9 de Dezembro de 1917). O decreto 3 695 de 24 de Dezembro de 1917, a que estava a fazer referência é assim o primeiro que, na prática, regulamenta o processo de eleição, que até aqui se limitava a ser tacitamente acolhida na legislação.

(17) Na caixa 708 do Arquivo Histórico do Ministério da Educação encontram-se arquivados: 11 pedidos de exoneração, com datas entre 20 e 25 de Abril de 1928, dos reitores dos liceus de Alexandre Herculano (Porto), Sá de Miranda (Braga), José Estêvão (Aveiro), Pedro Nunes (Lisboa), João de Deus (Faro), José Falcão (Coimbra), Maria Amália Vaz de Carvalho (Lisboa), Passos Manuel (Lisboa), Camilo Castelo Branco (Vila Real), Rodrigues de Freitas (Porto), Bocage (Setúbal); 22 processos de nomeação por urgente conveniência de serviço datados de Outubro e Novembro de 1928; bem como a troca de correspondência entre os reitores dos liceus de Faro (3 ofícios), Passos Manuel (3 ofícios), Camões (3 ofícios), Aveiro (2 ofícios), Vila Real (4 ofícios) e a Direcção Geral do Ensino Secundário, sobre este assunto.

(18) Do total de reitores que pediram a demissão em Abril de 1928, só os reitores dos liceus Passos Manuel e Camões é que foram objecto de "reprimenda" do ministro e nem todos viram aceite o seu pedido. É o caso do reitor do liceu de Aveiro, José Pereira Tavares (co-director da revista *Labor* e figura de grande prestígio entre os professores) que pediu *«a demissão do cargo de reitor, para o exercício do qual o artigo 1 do decreto 15 392 de 18 de Abril exigia, d'oravante a confiança do Governo»* e que não só não foi sujeito a censura pelos termos em que pediu a demissão, como viu o seu pedido ser rejeitado em 20 de Outubro *«(...) visto merecer a confiança do Governo pela maneira criteriosa e dedicada como tem desempenhado o cargo.»* Todavia, acaba por ser demitido por Cordeiro Ramos em Novembro de 1931 e só reassume o lugar de reitor em 1940.

(19) Os reitores que viram indeferido o pedido de exoneração foram: Rodrigo Fontinha (liceu Alexandre Herculano, Porto), José Custódio de Moraes (liceu José Falcão, Coimbra), António Simões Pina (liceu Rodrigues de Freitas, Porto), José Guerreiro Murta (liceu Bocage, Setúbal), José Pereira Tavares (liceu José Estêvão, Aveiro). Além destes há a assinalar o caso particular do reitor do liceu Camilo Castelo Branco (Vila Real) António Alberto Teixeira Lobato que pediu a demissão em Abril de 1928, tendo sido exonerado por despacho com data de 26 de Outubro do mesmo ano e substituído pelo vice-reitor Pedro Serra. O conselho escolar em 31 de Outubro (que não tinha conhecimento do despacho) manifestou um voto de louvor ao reitor Teixeira Lobato e pedia ao ministro que não aceitasse a sua demissão. Mais tarde a 3 de Novembro, o próprio reitor substituto, Pedro Serra, solicita a revogação do decreto que o nomeou, pelos laços de amizade e solidariedade

que o ligam ao anterior reitor. A 15 de Novembro, o ministro Cordeiro Ramos (que tomara conta da pasta da Instrução em 10 de Novembro) exonera Pedro Serra e nomeia de novo o antigo reitor Teixeira Lobato.

(20) Sá Oliveira foi reitor do liceu Pedro Nunes em dois períodos: 1906-1919 e 1930-1941 e é uma figura que exemplifica bem a evolução do exercício da função de reitor na primeira metade do século XX, em Portugal. As suas intervenções durante a primeira fase da sua reitoria são claramente a favor de uma gestão participada em que o conselho escolar desempenha um papel importante (como é possível ver nos anuários do Liceu Central Pedro Nunes, 1906/07 a 1915/16, em particular nos discursos de abertura do ano lectivo). O mesmo acontecia com as suas posições nas reuniões da direcção da Associação do Magistério Secundário Oficial em defesa da elegibilidade do reitor (ver atrás). A partir de 1930 as suas posições adaptam-se ao "discurso do tempo" como vimos e a sua acção à frente do Liceu Normal Pedro Nunes dá lugar a uma panóplia de regulamentos que traduzem para o quotidiano da vida liceal o furor normativo e disciplinador que caracterizou o ministério de Cordeiro Ramos (Ver Boletim do Liceu Normal de Lisboa, 1932 a 1938; os artigos críticos à sua acção publicados por Serras Pereira na revista "Labor" nº 60, 64 e 65 de 1935; bem como a "defesa" de Sá Oliveira no nº 65 da mesma revista). Quando da sua morte, em 1954, num dos vários artigos de homenagem publicados pela revista Labor (nº 141, Junho de 1954), da autoria de António Pestana, pode ler-se a este respeito: *«Por vezes, não faltava quem se interrogasse sobre a verdadeira cor política do Dr. Sá Oliveira, sabendo que ele, depois de ter colaborado com a Monarquia, nos últimos anos do rei D. Carlos, e seguidamente, com a 1ª República e com a 2ª, a República Nova, trabalhava devotadamente com o Estado Novo, marcadamente nos dois consulados do Ministro Gustavo Cordeiro Ramos. Não viam que a sua política não era de regimes, nem de partidos; era a de uma ideia, comum a todos os regimes e que obriga a todos os responsáveis pela condução dos povos - a dignificação da escola, com vista à dignificação da mocidade e valorização da Nação. O Dr. Sá Oliveira transigia com as modalidades da política, desde que se assegurasse de que corresponderiam, transigindo, pouco que fosse, com o seu ideal pedagógico»* (p. 662)

(21) Todavia, a defesa da eleição do reitor não vai estar ausente das preocupações de alguns professores que, a título individual, idealizam ser a melhor forma de solucionar os problemas da administração dos liceus. Assim, por exemplo, o professor do liceu Camões, José A. Teixeira, propunha num artigo publicado na revista Labor (nº 188, Novembro de 1959), intitulado "Um liceu possível" que *«Os professores do liceu G (o tal liceu possível) elegeriam um conselho directivo e administrativo presidido por um reitor igualmente eleito. Ao fim de três anos, não prorrogáveis a não ser em caso de manifesta impossibilidade de outra solução conveniente, o reitor seria substituído por outro. Assim se vinculava mais cada professor ao que de bom e mau se fizesse no liceu e se evitaria além do mais, o desgaste inevitável de uma acção continuada e intensiva.»* (p. 83)

Outros vão mesmo mais longe e propõem um *«liceu sem reitor: em seu lugar um Corpo Directivo constituído por um director pedagógico, um director cultural, um director assistente, um director administrativo e um director de internato.»* (M. Conceição Pires, 1963, p. 310)

(22) A "Comissão Orientadora do Ensino Secundário" que tinha funções inspectivas fora extinta em 1929 (decreto 17 459 de 14 de Outubro) e só em 1947 (decreto 36 507 de 17 de Setembro) foi criada a Inspecção do Ensino Liceal. (Ver também ponto 2.6. deste capítulo).

(23) Para esclarecimento destes conceitos e justificação da sua utilização neste contexto ver capítulo 4.

(24) Este diploma provocou acesa polémica na altura, principalmente por causa das suas disposições sobre o "caderno diário" e a revista Labor abriu um inquérito aos professores para se pronunciarem sobre eles. Foram publicados três artigos, da autoria de Alvaro Sampaio (nº28, Dezembro de 1930), Nicodemos de Sousa Pereira (nº29, Janeiro de 1931), Riley da Mota (nº30, Fevereiro de 1931). Eles mostram-se em geral favoráveis a esta medida, do ponto de vista pedagógico (e que em muitos liceus já era praticada), mas Alvaro Sampaio e Nicodemos de Sousa Pereira aproveitam o ensejo para dirigir críticas aos que defendem a este propósito uma restauração da inspecção externa à escola (que foi ensaiada sem êxito, com a criação da "Comissão Orientadora do Ensino Secundário", pelo decreto 16 481 de 8 de Fevereiro de 1929 e suspensa, poucos meses depois, pelo decreto 17 459 de 14 de Outubro de 1929). Sampaio diz mesmo *«Antes esta fiscalização feita pelo reitor, directores de classe e encarregados de educação [através do caderno diário], que nada custa ao Estado e é proveitosa, do que a inspecção autoritária, impolítica e improdutiva com a qual o país despendeu umas boas centenas de contos.»* (Labor, nº 28, 1930, p. 465)

(25) O facto de muitas vezes as mesmas opções sobre o exercício do cargo do reitor serem tomadas em contextos políticos distintos vê-se por exemplo na argumentação usada no decreto 22 477 de 20 de Abril de 1933 que se coloca na posição de restabelecer os princípios que, sobre esta matéria, a reforma de Jaime Moniz (1894/1895) estipulava.

(26) O "Regulamento Interno do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)" foi aprovado pelo decreto nº 21 963 de 8 de Novembro de 1932, publicado no Diário de Governo nº 288 de 9 de Dezembro do mesmo ano. É um documento minucioso com 280 artigos que se dividem pelos seguintes capítulos: Do átrio; Dos vestiários; Dos serviços centrais; Dos serviços das divisões; Do semi-internato; Dos serviços de direcção das classes; Dos serviços das instalações autónomas; Do serviço de exames; Dos serviços da limpeza; Dos boletins disciplinares; Das bandeiras; Do chefe do pessoal menor; Das obrigações gerais dos empregados; e Disposições finais.

Sá de Oliveira comentando no Boletim do Liceu Normal de Lisboa a aprovação deste Regulamento explica a metodologia que foi utilizada para o elaborar: *«Redigiram-se os capítulos principais, que entraram em execução sob a forma de ordens de serviço; reunidas todas e completadas, formou-se a obra de conjunto, que - distribuída em provas aos professores e demais funcionários e ainda aos empregados, para que pudessem fazer suas observações - entrou em vigor sob a forma de ordem geral de serviço; assim verificada a sua exequibilidade e aferido o critério do seu autor pelo de muitos, foi o regulamento submetido a aprovação superior.»* Quanto ao facto de o regulamento *«parecer excessivamente minucioso»* explica que no seu entender *«em trabalhos desta ordem, nunca é exagerada a minúcia. Fica sempre margem larga a toda a iniciativa, e toda a regulamentação - imperfeita que seja - é preferível ao melhor arbítrio.»* E esclarece de seguida o seu pensamento sobre a função dos regulamentos e da lei em geral : *«Afasta-se, muitas vezes, do rigoroso sistema de legislar, quem deixa ao intérprete e ao executor o cuidado de averiguar a razão da lei. Basta atentar na circunstância de, entre as pessoas que hão-de estudar e cumprir este regulamento, haver muitas a quem falta a capacidade de fazerem aquela averiguação para se concluir pela conveniência de assim lhes facilitar a sua execução consciente.»* (nº5, 1933, pp. 359 e 360).

(27) Eusébio Tamagnini era, nesta altura, Director da Escola Normal Superior de Coimbra e fazia parte do corpo de Inspectores, a convite do ministro da Instrução Ricardo Jorge. Foi ministro da Instrução entre 23 de Outubro de 1934 e 18 de Janeiro de 1936.

(28) A possibilidade de os reitores, ouvidos os conselhos escolares, proporem os professores provisórios estava prevista no Regulamento de Jaime Moniz (nº 9 do artº 129 do decreto de 14 de Agosto de 1895). Todavia a maior parte dos reitores não cumpria esta disposição, pelo que eram frequentes os protestos dos conselhos escolares a esse respeito (Boletim da Associação do Magistério

Secundário Oficial, fascículo VIII, Setembro e Dezembro de 1905 (p. 235) e fascículo X, Março e Abril de 1906 (p. 308). Esta situação deu lugar a duas circulares do Director Geral da Instrução Pública, Agostinho de Campos, onde é reafirmado (e regulamentado) o disposto no decreto de 14 de Agosto de 1895 (Circular de 15 de Setembro de 1906, e Circular de 9 de Setembro de 1908).

Referindo-se a este facto, no seu livro *Educação e Ensino*, Agostinho Campos explica que o objectivo destas circulares era o de *«pôr em execução as disposições vigentes sobre o assunto, reconhecendo aos reitores e conselhos escolares a importante regalia que dez anos antes lhes fora concedida pela lei, mas que na aplicação desta sempre, mais ou menos, lhes houvera sido sonegada»* (1911, p. 92). E depois sublinha o carácter *«incontestavelmente liberal e descentralizador»* desta medida, atendendo ao facto de o número de professores provisórios ter aumentado substancialmente: *«Basta dizer que em 1909-1910 o número de professores provisórios foi quase igual ao dos efectivos em cinco liceus, igual em quatro, e superior a este em outros quatro, sendo num deles (Passos Manuel) na proporção de 26 provisórios para 14 efectivos.»* (1911, pp. 92-93).

Com a República, as competências do conselho escolar neste domínio foram aumentadas já em 1915. Segundo o decreto 1 602 de 27 de Maio desse ano, o reitor abria concurso, por 30 dias, para professores agregados ou provisórios, destinado a preencher as vagas deixadas em aberto pelo professores efectivos. Em seguida o conselho escolar apreciava os requerimentos e mandava-os à Repartição da Instrução Secundária, com uma cópia da acta do Conselho escolar e da lista ordenada dos candidatos, segundo critérios de seriação que o próprio decreto define.

A partir de 1918 (decreto 4 799 de 8 de Setembro) os professores agregados passam a ser escolhidos pelo Governo através de concurso documental, mantendo-se a nomeação dos provisórios nos mesmos moldes.

(29) Contudo, este esvaziar das competências pedagógicas do conselho escolar, previsto na lei, não foi igualmente concretizado em todos os liceus do mesmo modo, como resulta da análise dos relatórios do reitor entre 1935 e 1960 apresentado na parte II.

(30) No Regulamento de 14 de Agosto de 1895 e no decreto de 29 de Agosto de 1905, o director de classe era obrigado ao serviço semanal docente normal (24h em 1895, que passaram a 12h em 1905) e não recebia qualquer gratificação. Em 1918 (decreto 4 650 de 14 de Julho), os directores dos liceus de Lisboa, Porto e Coimbra em que haja desdobramento em turmas, ou se acumularem duas ou mais classes, recebem uma gratificação correspondente a duas horas de lição semanal (mantendo a obrigatoriedade do serviço docente normal de 12 h semanais). Nos outros liceus recebem só uma hora de gratificação. Se a classe se desdobrar em mais de três turmas recebe uma gratificação equivalente a três lições, qualquer que seja o liceu. Paralelamente passa a ser exigido que o director de classe tenha pelo menos 5 anos de bom e efectivo serviço (o que foi revogado pelo artº 371 do decreto 5787-N de 10 de Maio de 1919). Em 1931 (decreto 20 741 de 18 de Dezembro), o director tem uma redução de 2 h lectivas (o horário docente normal era de 18 h semanais) para desempenhar tarefas relacionadas com a assistência a aulas e exame de cadernos diários dos alunos, além de ter direito a uma gratificação de 90\$00 nos meses de Outubro a Julho. Em 1936 (decreto nº 27 084 de 14 de Outubro), o director de classe é substituído pelo "director de ciclo", com direito a 3 h lectivas (o horário docente normal era de 20 h) e uma gratificação mensal de 90\$00. Em 1947 (decretos 36 507 e 36 508 de 17 de Setembro), o director de ciclo, mantém as 3 h de redução lectiva (mas para um serviço docente normal que subiu para 22 h), e uma gratificação de 150\$00.

(31) Queiroz Velloso (1927) que criticara a criação das "divisões" por não poderem assegurar devidamente a coordenação do ensino em cada classe, congratulou-se com a sua extinção em 1915, mas lamenta que *«essa extinção fosse prejudicada por mais um golpe no regime [de classes] vigente, permitindo que o mesmo professor pudesse ser director de mais de uma classe»* (p. 104).

(32) A consagração da "turma" como unidade orgânica dá-se no "Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Preparatório" aprovado pelo decreto nº 48 752 de 9 de Setembro de 1968 (que substituiu o 1º ciclo dos liceus e das escolas técnicas). O Estatuto prevê assim a existência para cada turma de um director, com funções idênticas às que eram cometidas aos antigos directores de classe dos liceus. Nos liceus o "director de turma" aparece previsto na Portaria de 9 de Dezembro de 1913, mas deixa de ser consagrado na legislação seguinte.

(33) Na análise que fiz sobre a evolução da administração dos liceus neste período já foram referidos vários exemplos deste facto. Para uma perspectiva mais alargada da situação política nesta época ver, entre outros, Marques (1991).

(34) Para o período posterior a 1926, a investigação de Formosinho (1987) permite caracterizar de que modo o processo de centralização da administração em educação se insere numa estratégia de inculcação da conformidade social e de uma mentalidade passiva. Para o período entre 1836 e 1926 ver Sousa Fernandes (1992).

(35) As competências disciplinares do Conselho Superior da Instrução Pública vinham desde 1886 (lei de 29 de Julho). Este facto permitia que nessa matéria se exercesse um controlo corporativo da classe em matéria disciplinar. A perda desta prerrogativa e a integração no Regulamento Disciplinar dos Funcionários Públicos representa, neste aspecto, um avanço no processo de funcionarização dos professores. Mas este processo sofre uma relativa inflexão quando o decreto 18 934 de 4 de Outubro de 1930 cria o "Conselho de Disciplina do Magistério" com o propósito de permitir de novo um controlo corporativo na organização dos processos disciplinares: *«Na sua melindrosa função, especialmente pelo papel de julgador que tem de desempenhar como examinador público, está o professor exposto a más vontades, de que não é de estranhar resultem a cada passo acusações destituídas de espírito de justiça ou formuladas de ânimo leve, cuja apreciação justa só de uma corporação constituída por professores se pode esperar.»*

Na sequência destes princípios o artº 1 determina que os processos disciplinares instaurados a professores de qualquer grau de ensino deixam de ser sujeitos ao parecer do Conselho disciplinar do Ministério da Instrução Pública (à semelhança do que se passava com outros ministérios). E passam a necessitar de um parecer favorável do Conselho de Disciplina do Magistério composto pelo vice-presidente do Conselho Superior da Instrução Pública; representante da Faculdade de Direito nesse Conselho; e um vogal nomeado pelo ministro de entre os vogais do Conselho Superior da Instrução Pública *«da mesma categoria do professor arguido»* (artº 2 e 3).

(36) Esta permeabilidade e por vezes identidade de pontos de vistas (e em muitos casos convergência de interesses) que se manifesta entre as posições assumidas pelo movimento associativo dos professores e a administração, durante a ditadura que se seguiu ao movimento do 28 de Maio de 1926, é notória nas actas dos Congressos Pedagógicos do Ensino Secundário Oficial (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1928, 1929, 1930, 1931), na própria revista Labor, nos artigos de Riley da Mota (que veio a ser director geral), Eusébio Tamagnini (que veio a ser ministro da instrução), Sá Oliveira que foi colaborador de Cordeiro Ramos. Pormenor significativo desta situação é ainda o facto de quando tomou posse Carneiro Pacheco ter chamado para seu chefe de gabinete, o reitor do liceu Camões, Manuel Cristiano de Sousa que era o presidente da Federação das Associações de Professores. E isto tudo, apesar da política deliberada de controlo dos professores, da degradação das suas condições de vida, restrição da liberdade de expressão, proibição das suas associações profissionais, etc. que caracteriza este período, principalmente a partir do ministério de Carneiro Pacheco. (Ver Parte II)

(37) O funcionamento da Junta Nacional da Educação foi-se progressivamente transformando, cada vez mais em órgão de natureza executiva, perdendo cada vez mais a sua função apoio técnico, como

aliás é reconhecido em 1971 pelo decreto-lei nº 408/71 de 27 de Setembro que define uma nova Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional: «(...) *acresce que a Junta Nacional da Educação tem sido forçada pelas circunstâncias a sacrificar parte do que lhe competia como alto órgão de consulta no plano normativo às exigências prementes da solução casulística de inúmeros problemas concretos.*» Na sequência deste decreto a Junta é reestruturada para repôr a sua característica de «*órgão consultivo superior do Ministério*», passando a integrar na sua comissão permanente «*um corpo de inspectores-gerais e inspectores superiores*» que além de exercerem a sua actividade na Junta, desenvolvem funções inspectivas, de orientação e outras que o ministro determinar. O que completa a integração deste órgão no aparelho do Ministério é a funcionarização dos seus elementos permanentes.

(38) Na Biblioteca Nacional com a cota SA 10 781<sup>5</sup> V. encontra-se juntamente com um conjunto avulso de outros opúsculos umas "Normas gerais a seguir nas inspecções", sem capa, e sem identificação de editora e data de edição.

No Arquivo Histórico do Ministério da Educação, caixa 1061, encontra-se um relatório dactilografado de uma "Inspeção ordinária feita ao liceu de Fialho de Almeida, em Beja, de 28 de Janeiro a 2 de Fevereiro de 1928. Parte geral: pedagógica e disciplinar", feito pelo inspector António Joaquim de Sá Oliveira em 12 de Fevereiro de 1928.

Este relatório segue *ipsis verbis* as normas que se encontram na Biblioteca Nacional, pelo que se trata, portanto, das normas aprovadas na sequência da criação do Conselho de Inspeção pelo decreto 12 425 de 2 de Outubro de 1926, e a que se referem os textos acima citados da reunião do conselho escolar do liceu de Vila Real e do artigo de Nicodemos de Sousa Pereira.<sup>6</sup>

O único relatório que se encontra no Arquivo Histórico do Ministério da Educação elaborado de acordo com estas normas e que é da autoria de Sá Oliveira no intervalo das suas reitorias no Liceu Pedro Nunes mostra que o rigor das normas, pelo menos, neste caso não teve aplicação prática (o que aliás era previsível como vimos). Todavia isso deve-se certamente à maneira de ser de Sá Oliveira, já que no II Congresso Pedagógico foram feitas referências a uma ida de três inspectores ao Liceu Martins Sarmento de Lamego, em termos tais que o secretário que estava a fazer acta da sessão do Congresso, assinala que «*o orador cita vários factos que omitimos por indecorosos para a inspecção*» (Federação das Associações de Professores dos Liceus Portugueses, 1929, p. 94).

Quanto à inspecção realizada por Sá Oliveira demorou 7 dias e pelas observações registadas pelo relator sobre a maneira como decorreu a visita vê-se que apesar das normas e da reacção que provocaram, tudo dependia da pessoa do inspector:

A inspecção decorreu de maneira cordial. O inspector chegou num sábado à tarde e foi recebido pelo reitor e dois professores que já o conheciam (um como colega e outro como aluno). No domingo foi visitar as instalações do liceu e passou a tarde e a noite conversando com os professores. Na 2<sup>a</sup> feira assistiu a três aulas e a uma sessão do Conselho escolar. Na 3<sup>a</sup> feira passou o dia no liceu examinando livros e documentos. Na 4<sup>a</sup> feira compareceu no liceu, afim de assistir às aulas de um professor provisório ("que faltou nesse dia por motivo de doença"), assistiu a uma outra aula e depois à tarde a outra. Na 5<sup>a</sup> feira passou a colher mais informações sobre a vida liceal e regressou a Lisboa, «*tendo na estação uma afectuosa despedida*». E conclui esta apreciação global dizendo: «*Foi esta inspecção realizada nas melhores condições. Por parte do reitor e de todo o demais pessoal, foram-me proporcionadas todas as facilidades; fui cercado das maiores atenções, em sessões dos conselhos, nas aulas e fora delas; e todos os professores se preocuparam em mostrar-me que a inspecção lhe era agradável*».

Quanto ao desenvolvimento da inspecção o relator segue uma a uma as alíneas das normas fornecendo curta impressões e comentários breves que denotam algum cuidado na observação em particular, no cumprimento das normas sobre o ensino de classe. Este foi aliás o tema de um conselho escolar extraordinário que ele pediu ao reitor para convocar durante a sua estadia, onde Sá Oliveira aproveitou para transformar numa sessão de formação e de debate.



(39) A moção foi aprovada pelo professor Pedro Serra que tinha sido reitor do liceu de Vila Real até 1923, tendo abandonado o cargo por motivos pessoais, mas acabou por regressar à reitoria do mesmo liceu em 1929. A acta da sessão do conselho escolar está transcrita num artigo de homenagem a este professor publicado na revista Labor no 1º aniversário do seu falecimento (1955).

(40) No Arquivo Histórico do Ministério da Educação na caixa 782 encontra-se documentação relativa ao processo disciplinar que foi movido a Nicodemos de Sousa Pereira na sequência do artigo que escreveu para a Labor que citei. Um dos documentos deste processo é cópia de uma atestação do Director Geral do Ensino Superior Secundário e Artístico, datada de 31 de Julho de 1929, onde é relatada a repreensão verbal dada ao referido professor, no dia 30 de Maio, donde extrai o texto a que se refere esta nota. A atestação destinava-se a ser enviada ao Presidente do Supremo Tribunal de Justiça, na sequência do recurso apresentado por Nicodemos de Sousa Pereira a esse tribunal.

No IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Maio de 1930, de novo os professores presentes *«aprovam por aclamação»* [apesar da clivagem política já visível entre os professores que apoiavam a ditadura e os que se lhe opunham] uma moção apresentada pelos professores Pedro Serra e Alvaro Sampaio em defesa de Nicodemos de Sousa Pereira, suspenso de novo do exercício das suas funções até apuramento de responsabilidades por, no dizer dos proponentes, *«no propósito louvável e digno de pugnar pelos interesses do ensino secundário nacional, desassombradamente, como deve ser timbre de todo o educador, ter comentado, num artigo do nº 24 da revista "labor" certos desacertos administrativos em dois liceus de Lisboa»*. Como passados 30 dias após a suspensão o inquérito ainda não tinha começado, e atendendo à *«categoria mental do professor Nicodemos, exemplo de lealdade e de inteireza moral, e os altos serviços por ele prestados ao ensino»*:

*«O Congresso resolve:*

*1º Manifestar às instâncias superiores o desejo de que, sem mais delongas, seja solucionado o incidente.*

*2º Prestar ao referido professor, neste transe, a solidariedade moral a que tem jus pelas suas altas qualidades de carácter e de inteligência.»* (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1931, pp. 57-58).

Em 1931, no nº 29 da revista Labor, o mesmo professor publica um artigo em resposta a um inquérito aberto pela revista sobre "os decretos que ultimamente têm sido publicados sobre o ensino secundário" a que dá o mesmo título do artigo que dois anos antes motivara o processo disciplinar. Ao registar esse facto ele diz que o artigo *«teve a honra de ser lido por juízes do Supremo Tribunal de Justiça, por ter sido considerado circunstância agravante numa questão que até aquele alto tribunal ascendeu»* (p. 40). O autor torna a exprimir a mesma opinião sobre a inspecção, em termos igualmente contundentes, mas com o cuidado de não se referir directamente à administração, o que era facilitado por à data em que escreve o artigo não existir nenhum corpo de inspectores ou órgão com essa função.

*«Há quem entenda que sem a existência de uns senhores, vitaliciamente alcandorados sobre o Ensino Secundário e nele intervindo despoticamente, este grau de ensino não poderá progredir.*

*O ambiente criado num liceu pelo reitor e directores de classe e pelos próprios professores, os meios para despertar e estimular a sua dignidade profissional, deixando-a desenvolver-se em toda a sua plenitude, de nada valem, nenhuma eficiência possuem. O meio mais eficaz para o progresso do ensino é o olheiro, vitalício, à margem dele, apreciando, orientando e decidindo sobre o progresso, numa visita rápida ao liceu.»*

Ironizando contra os que defendem a inspecção exercida como fiscalização externa por um corpo especial de funcionários contratados para o efeito, propõe mesmo que cada professor no exercício das suas funções *«tenha um olheiro ao lado, isto é haverá tantos olheiros quanto os professores»*.

Mas para os que achassem que não era conveniente que os inspectores saíssem da classe dos professores, tivessem convívio com eles e se mostrassem boas pessoas *«porque os professores poderão abusar, dando-lhes piparotes nas orelhas ou palmadinhas no ventre, e que por isso era melhor que eles tivessem aspecto carrancudo, olhar duro e mão pesada»*, ele propõe a modalidade do "olheiro-fera":

*«Esta nova espécie, vitalícia também, estaria à disposição das estâncias superiores e seria ataquada periodicamente contra os liceus.*

*Quando assaltassem um liceu, lavraria o terror em professores, contínuos e alunos. Tudo tremeria, até as próprias paredes do edificio.(...)»* (pp. 40-41)

(41) A organização de um processo disciplinar nestes moldes continuou a ser uma das peças fundamentais da inspecção até ao final do Estado Novo. Em 1968, o ofício circular nº 468 de 23 de Setembro da Direcção Geral do Ensino Liceal, manda organizar um "dossier curricular" para cada professor que devia ser convocado na secretaria dos liceus e enviado até 15 de Novembro para a Inspecção do Ensino Liceal, com os seguintes dados:

- Nome, grupo e outros dados biográficos.
- Faltas dadas pelo professor e cópia das respectivas justificações.
- Duplicação de todas as participações disciplinares feitas pelo professor.
- Curva de distribuição das classificações por turmas e do conjunto das notas dadas pelos professores e justificação das anomalias referidas nas curvas de distribuição (a elaborar pelo próprio professor).
- Relatórios sumários de todas as actividades (exposições, excursões, palestras, trabalhos em equipa, etc.) promovidas ou realizadas pelo professor.
- Cópia dos pontos de apuramento.
- Com carácter facultativo outros elementos da sua experiência profissional e cultural.
- Informações que os directores dos estabelecimentos entendessem dever constar do dossier.

A circular esclarece que o *«o fim deste dossier não é meramente burocrático, prevendo-se no entanto que possa ser utilizado sempre que seja necessário formar juízo sobre a actividade e merecimento do professor.»* (Transcrita na Labor de Novembro de 1968).

(42) Apesar de esta prática ter caído em desuso, no IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, em 1930, foi aprovado um voto que consagrava o direito de *«os encarregados de educação poderem assistir às aulas dos alunos que estão a seu cargo.»* (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1931, p. 147)

(43) A participação dos pais nos conselhos escolares só foi incentivada, nos países da Europa do Sul, a partir dos finais da década de 60. (Ver Barroso, João e Sjørslev, Sten, 1991)

(44) O Arquivo Histórico do Ministério da Educação conserva alguma documentação sobre esta greve (caixa nº 707) útil para reconstituir as posições que os alunos, os conselhos escolares, a administração central, e os pais tomaram neste processo, além de todo o movimento se encontrar bem documentado na imprensa da época ("Diário de Notícias", "A Lucta", "Manhã", "Opinião", estes três últimos tendo chegado mesmo a ceder as suas instalações para reuniões dos estudantes).

Entre a documentação existente no Arquivo Histórico encontram-se cartas enviadas ao Ministro, por pais e encarregados de educação dos liceus de Leiria, Faro, Vila Real, Évora, favoráveis no essencial às pretensões dos alunos.

(45) As ideias do "*self-government*" tinham sido introduzidas em Portugal, na década de 20, pelos pedagogos ligados ao movimento da Educação Nova (Faria de Vasconcelos, António Sérgio, entre outros), mas não chegaram a ser postas em prática no ensino oficial. (Consultar entre outros, Fernandes, 1979; e Lima, 1992).

Estes princípios de autogoverno da escola ( ou de "autogestão pedagógica, como dirão mais tarde, nos finais da década de 60, os praticantes da "pedagogia institucional") surgiram, segundo Hameline (1980), nos finais do século XIX, nos discursos pedagógicos de muitos inovadores que *«preconizavam a "república das crianças", à imagem da George Junior Republic de Freeville (1895).»* Segundo este autor, o "*self government*" tinha por finalidade transpôr para a organização do estabelecimento de ensino uma concepção ideal e normativa do modelo de democracia parlamentar.

## **CAPÍTULO 4**

**PARA UMA INTERPRETAÇÃO TEÓRICA DA  
EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO DO LICEU**

**(1836 a 1936/47)**

No capítulo anterior procurei descrever (ainda que de maneira problematizada) o processo histórico-legal relativo à evolução da administração dos liceus desde a sua criação até à entrada em vigor do Estatuto de 1947 (decreto 36 508 de 17 de Setembro).

Essa descrição foi confrontada com o levantamento sistemático das opiniões expressas na imprensa e literatura pedagógica da época que abordavam questões relacionadas com a organização e administração dos liceus.

A perspectiva genealógica dos 100 primeiros anos da administração do liceu permitiu pôr em evidência o modo como se realizou o processo de sedimentação das normas e estruturas que regem a organização e administração dos liceus, neste período. Esse processo de sedimentação, por natureza dinâmico (1), é resultado não só da acumulação legislativa das dezenas de decretos, portarias e circulares que foram referenciadas, mas também das rupturas e continuidades que determinam a ordem dessa acumulação e a manutenção ou desaparecimento dos diferentes diplomas.

Por isso, a reconstituição do quadro legal que ao longo deste período definiu as normas da administração dos liceus, permitiu identificar as principais zonas de confrontação de pontos de vista políticos, administrativos, pedagógicos que inspiraram nos diferentes momentos os legisladores, bem como, a influência que os movimentos de opinião que exprimem os interesses profissionais e corporativos dos professores, ou, pontualmente, os interesses dos alunos e suas famílias, tiveram nessa confrontação de pontos de vista, e nas normas que deles resultaram. (Ver Introdução).

Ao contrário do que deixam transparecer alguns comentários sobre a administração das escolas secundárias, antes de 1974, (que muitas vezes se limitam a tomar como referência a situação existente a partir da entrada em vigor do Estatuto de 1947), a administração dos liceus não foi uma realidade homogênea, constante e unívoca. (2)

A descrição que fiz no capítulo 3 é elucidativa quanto à variedade de perspectivas que estavam em confronto nos mais diversos domínios da organização e administração dos liceus, bem como as variações que a retórica oficial introduz na "imagem formal" deste tipo de estabelecimento de ensino.

Importa agora extrair da descrição que foi feita os elementos que permitem definir um quadro conceptual de referência para a compreensão desse processo evolutivo.

A adopção de uma metodologia indutiva, é tanto mais aconselhável, quanto é patente, neste caso (pela consulta do material empírico realizada) a ausência de um referencial teórico específico para a definição das medidas que regem a administração dos liceus.

Este capítulo corresponde assim a uma necessidade metodológica de passar da descrição e explicação dos factos à sua interpretação, o que remete para o campo da própria construção teórica do objecto de estudo, neste caso a administração do liceu, em Portugal, ao longo do período já referido.

Esta reflexão teórica procura deste modo responder às seguintes grandes questões:

- Que "imagens" de organização (3) estão subjacentes ao processo de definição legal das normas que regem o funcionamento dos liceus, desde a sua criação até 1947?

- Quais os conceitos e processos de administração emergentes (à luz das teorias de administração educacional), ao longo deste período ?

- Que modelo interpretativo explica as características e a evolução da administração e organização do liceu, em Portugal ?

Assim, num primeiro momento, procurarei mobilizar o contributo da reflexão recente sobre as organizações educativas para a elucidação das características organizacionais do liceu, definidas pelo quadro legal.

Num segundo momento, irei situar a evolução das normas sobre a administração do liceu no quadro da própria evolução das teorias de administração educacional.

Num terceiro momento, irei propôr um modelo teórico interpretativo do carácter peculiar da evolução da administração neste período, tendo em conta os paradigmas de referência que marcam as continuidades e descontinuidades do processo legislativo.

## 1. O LICEU — QUE ORGANIZAÇÃO?

### 1.1. A evolução das teorias das organizações educativas

Quer no domínio das Ciências Sociais em geral, quer no domínio das Ciências da Educação em particular, as organizações constituem um campo de estudo recente (4). No primeiro caso, o desenvolvimento das teorias da organização constitui um fenómeno dos meados do século XX (Greenfield, 1992), no segundo caso depois de um período de optimismo inicial, nos anos 60 quanto à possibilidade de a teoria da organização contribuir para a compreensão da escola (Hoyle, 1986), seguiu-se um período de frustração pelos resultados obtidos. Esta frustração resultou do facto de as investigações se centrarem unicamente em aspectos particulares do funcionamento da escola, em especial da sala de aula ou do exercício das funções do chefe de estabelecimento, ou das relações entre os professores, etc. (Tyler, 1988), de que só se recuperou nos meados dos anos 80, com uma explosão de estudos em diversos países, centrados na escola como um todo, numa apreensão holística da sua organização específica.

Um dos aspectos mais interessantes a reter desta "falsa partida", na aplicação das teorias das organizações às escolas, é que ela ficou a dever-se às insuficiências dessas teorias (construídas a partir da realidade das empresas, hospitais, administrações públicas, etc.) para descreverem uma organização com a complexidade das escolas.

Como diz Tyler (1988) referindo-se à primeira fase das teorias de organização educacional, *«a razão pela qual tiveram tanta popularidade as visões fragmentadas, episódicas e parciais da vida da escola - em vez de abordagens holísticas ou sistémicas - ficou a dever-se, certamente, ao facto de os sociólogos considerarem que as escolas enquanto entidades sociais eram temas de difícil análise.»* (p. 4) Este autor, depois de dar alguns exemplos da fragilidade da abordagem realizada por este tipo de análise social da escola (baseada na analogia com outras organizações como hospitais, agências governamentais, fábricas) conclui: *«Nenhuma destas analogias nos diz muita coisa acerca das características peculiares da escola como instituição de pleno direito. São sugestivas e heurísticas, mas não passam de periféricas às questões sociológica mais importantes: o que é uma escola e o que faz com que uma escola seja diferente nas suas propriedades estruturais quer em relação a outras instituições, quer uma em relação a outra.»* (Tyler, 1988, p. 4).



A superação desta dificuldade vai estar na origem de uma reformulação das próprias teorias de organização (Hoyle, 1986) com os estudos de Cohen, March e Olsen (1972) e Cohen e March (1974) sobre a ambiguidade da organização (*garbage can model* e *organized anarchy*) do "college" e universidade nos Estados Unidos, que Bell (1980 e 1989) adaptou às escolas secundárias, e com a introdução do conceito de organização como sistema debilmente acoplado (*loosely coupled system*) proposto inicialmente por Weick (1976) e desenvolvido, entre outros por Meyer and Rowan (1983).

Estes desenvolvimentos recentes na literatura das organizações representam uma mudança radical de paradigma na maneira como as organizações (e em particular as escolas) são encaradas e introduzem aquilo que alguns autores chamam de modelos pós-weberianos de organização (Tyler, 1985 e 1988) ou de modernas teorias da organização educacional (Ecker, 1985).

Entre as várias tentativas que, no domínio da educação, têm sido feitas para sistematizar a evolução das teorias de organização educacional é de destacar a proposta na *The International Encyclopedia of Education* (Husen e Postlethwaite, ed., 1985) que na entrada *Theories of Educational Organization* apresenta uma divisão entre as teorias "clássicas" e "modernas".

As primeiras (*clássicas*) abrangem: o *modelo racional* cujos progenitores foram Max Weber, com a sua conceptualização da burocracia, Frederick Taylor e a gestão científica, e Fayol e os seus princípios de administração; o *modelo de sistema natural* que na sequência dos trabalhos de Elton Mayo valoriza o factor humano nas organizações, e cuja evolução pode ser ilustrada pelas teorias propostas por Selznick para conciliar os aspectos formal e humano das organizações, e pelo Tavistock Institute com a sua concepção de "sistema sociotécnico" para descrever os efeitos da ligação crítica entre as pessoas e as estruturas tecnológicas; o *modelo de sistema aberto* que teve como ponto de partida a teoria geral de sistemas desenvolvida pelos trabalhos de Bertalanffy, e que no domínio das organizações enfatiza as relações destas com o ambiente (cf. entre outros os trabalhos de Katz e Kahn).

Quanto às segundas (*teorias modernas*), baseiam-se como vimos nos contributos iniciais de Cohen (e outros) e de Weick sobre as organizações escolares que vieram pôr em evidência a especificidade deste tipo de organizações: elas são "*anarquias organizadas*", pelo facto de os seus objectivos serem vagos e problemáticos, terem uma tecnologia pouco precisa, e uma participação fluida dos seus elementos (Cohen e March, 1974); e "*sistemas debilmente acoplados*" porque a sua «*estrutura está desconectada da*



*actividade técnica (trabalho) e a actividade está desconectada dos seus efeitos»* (Meyer e Rowan, 1978, p.87).

A aplicação destas teorias às organizações educativas influenciou quer a investigação sobre a escola, quer as teorias e práticas de administração da educação (ver ponto 2 deste capítulo).

Ogawa (1985) e Ecker (1985) dão exemplos de alguns estudos e linhas de investigação, nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, que se ajustam a esta tipologia.

É o caso, por exemplo, para as "teorias clássicas": dos estudos que procuram identificar até que ponto as escolas possuem os atributos formais e estruturais de uma organização racional (aplicação da teoria do "modelo racional"); os estudos que procuram analisar a natureza das estruturas informais que caracterizam a escola, ou a relação entre as suas estruturas formais e informais, e a articulação entre as estruturas informais e os resultados escolares, como por exemplo os trabalhos de Halpin e Croft (1962) sobre a influência do clima da escola nos resultados escolares dos alunos (aplicação da teoria do "modelo de sistema natural"); ou ainda, os estudos que procuram caracterizar a natureza do ambiente em que se situa a escola, ou a abertura da escola às pressões exteriores, bem como conhecer a maneira como as escolas gerem as suas relações com o exterior e até que ponto a organização e o funcionamento da escola são afectados por essas relações (aplicação da teoria do "modelo de sistema aberto").

Quanto às "teorias modernas", para além dos estudos já citados que identificaram as características de "anarquia organizada" e de "sistema debilmente acoplado", têm-se desenvolvido estudos que por um lado procuram descrever como é que as escolas funcionam com estas características e a influência que isso exerce na sua administração, por outro lado explicar por que razão as escolas são o que são e como os líderes podem aproveitar as vantagens desta situação.

Muitas outras tipologias foram produzidas para estruturar a evolução das teorias de organização aplicadas ao estudo da escola. A título de exemplo são de referir as propostas por: Ellstrom (1983) - *«modelos racional, político, de sistema social e anárquico»*; Tyler (1985) - *«modelo burocrático, modelo contingente de organização escolar, a escola como sistema debilmente acoplado»*; Hanson (1985) - *«a escola como organização burocrática, a escola como sistema socio-político, a escola como sistema aberto, e um modelo emergente que resulta da aplicação da "teoria da contingência" à administração das escolas, em que integra os conceitos de "anarquia organizada" e de*

*"sistema debilmente acoplado"*; Borrell Felip (1989) - « *Modelos racionais, modelos naturais, modelos estruturais, modelo de recursos humanos, modelo centrado nos sistemas, modelos políticos, modelos simbólicos* ».

Apesar da variedade de designações, nestas e em outras tipologias, é de sublinhar que todas elas registam uma evolução na concepção da escola que vai da *organização racional para a anarquia organizada, dos sistemas fortemente acoplados para os sistemas debilmente acoplados, dos sistemas fechados para os sistemas abertos, da ênfase nas estruturas para a ênfase nos aspectos simbólicos*.

Não é meu intuito fazer aqui uma síntese destas teorias e desta evolução. Existe aliás uma abundante literatura com esse fim (5). Além disso, a oposição entre as concepções de organização como sistemas fortemente acoplados e debilmente acoplados já foi abordada na Introdução geral a este trabalho.

A minha preocupação é identificar quais as principais características do liceu, enquanto organização, que foram definidas pelo quadro legal, e que teorias melhor se ajustam à sua descrição.

## **1.2. Síntese sobre a génese da organização escolar**

Como vimos nos capítulos 1 e 2, quer a organização da escola primária, quer a organização do liceu, constituíram-se a partir de uma estrutura nuclear que tinha como referência a "classe", enquanto grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino.

A classe surgiu, como também já foi dito, da necessidade de adaptar ao ensino colectivo, as modalidades de ensino que eram tradicionalmente adoptadas no ensino doméstico, baseadas na relação face a face entre um mestre e o seu discípulo.

A evolução que tracei da organização pedagógica do ensino primário público (capítulo 1) é elucidativa das características estruturais que a escola tem hoje enquanto organização.

Primeiro as crianças eram ensinadas pelo "modo individual". O espaço e o tempo da "escola" era simultaneamente um espaço e um tempo de lazer, de trabalho e de ensino. O professor só controlava directamente este último, chamando um a um os alunos ao pé de si, para a lição. A organização da "escola" era fluida, sem sistemas de coordenação entre os seus elementos, sem especialização de funções, sem

compartimentações rígidas quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo. A própria escolarização era vista como um processo contínuo, e os alunos abandonavam a escola quando "estavam prontos" (na própria terminologia utilizada na época).

Este modo de ensino foi posto em causa com a adopção do "ensino simultâneo" (de que um dos primeiros difusores, no ensino das primeiras letras, foi J.-B. La Salle, no século XVIII), mas acabou por sobreviver até ao século XX, principalmente nas escolas de professor único, associado a práticas mais estruturadas introduzidas por outros modos.

A adopção do "modo simultâneo" (século XVIII) e do "modo mútuo" (século XIX) corresponde à introdução de critérios de racionalidade no trabalho pedagógico que são ditados por duas ordens de razão. Por um lado, o próprio crescimento de efectivos que eram escolarizados em conjunto, como resultante da difusão do ensino das primeiras letras. Por outro, a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais que enquadrem o próprio processo de escolarização das classes populares, e a sua preparação para o trabalho fabril (com os primórdios da revolução industrial).

Num e noutro caso, a solução adoptada passa pela divisão do trabalho dos alunos, pela especialização de funções docentes (com recurso a monitores ou a auxiliares do professor), pela seriação do espaço (ainda que no interior de uma mesma sala), do tempo (horários detalhados), dos saberes (compartimentação das matérias), e dos alunos com a divisão em "classes" e secções, no ensino simultâneo, ou de "monitorias", no ensino mútuo.

O processo de racionalização surge deste modo associado à imposição a todas as escolas primárias de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de *"ensinar a muitos como se fossem um só"*, cuja caracterização foi feita no capítulo 1 (6).

O aumento do número de alunos, principalmente nas escolas urbanas, permitiu fazer evoluir a organização pedagógica no sentido de alcançar uma "maior homogeneidade" das divisões, fazendo corresponder a cada "classe", um conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos. Era a "escola graduada" (que em Portugal se chamou de "escola central" e que aparece em Lisboa nos finais do século XIX):

A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se

progressivamente num "padrão" organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Simultâneamente, adquire o valor de "medida" na progressão dos alunos (passar de "classe") e na divisão temporal do percurso escolar (o termo "classe" vai tornando-se sinónimo de "ano" de escolaridade).

Como se vê nesta breve síntese, a organização pedagógica da escola primária evolui, principalmente a partir do século XVIII, de uma organização sincrética, debilmente acoplada, com estruturas rudimentares de tipo "unicelular", para uma organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular que exige que os seus elementos estejam fortemente acoplados (entre si e com os objectivos finais), com o fim de garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade na progressão dos alunos, e a unidade da acção educativa.

Esta evolução que obedece a princípios claros de racionalização (do modo de ensino, cujo paradigma continua a ser a relação face a face de um mestre com o seu discípulo) e de eficiência (procurando ensinar ao maior número com o menor dispêndio de meios), faz com que, desde cedo, a escola primária, enquanto organização, adquira um conjunto de características "burocráticas" (temporalmente "pré-burocráticas" se atendermos ao "ideal tipo" de organização definido, mais tarde, por Weber). É o caso, por exemplo, da existência de uma hierarquia de autoridade (entre o professor e os alunos, entre os diversos escalões de alunos-monitores e os alunos menos adiantados, entre os professores das últimas e das primeiras classes, entre o director e os professores), assente numa divisão funcional do trabalho (director, professores de cada classe, alunos), prescrita através de regulamentos escritos que possam ser postos em prática, qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor.

Mas se estes "elementos da burocracia" inerentes ao próprio processo de desenvolvimento de ensino colectivo, vão ter uma influência decisiva na organização formal que é definida pelo quadro legal, para a escola primária (em particular a escola urbana de várias classes), o mesmo irá acontecer, mas com outra intensidade, no ensino pós-primário.

Como vimos no capítulo 2, desde o século XIV que a prática de dividir os alunos e graduar os programas, em classes, era praticada nos colégios fundados nos Países Baixos, pelos Irmãos da Vida em Comum e que, a partir daí, se estenderam quer aos colégios da Contra-reforma, quer aos colégios dos Jesuítas. Estes estabelecimentos são organizados segundo princípios da mais manifesta racionalidade muito próxima da que informa as organizações mais tarde classificadas como burocráticas.

Se aplicarmos o quadro conceptual e analítico utilizado na "primeira geração"

de estudos sobre a escola como organização que procuravam "medir o seu grau" de burocracia (cf. entre outros, MacKay, 1964, Punch, 1969, e Heward, 1975), verificamos que a organização do "colégio", tal qual aparece configurada no *Ratio Studiorum*, ou como é descrita nos estudos sobre o seu funcionamento (cf. entre outros Chartier, Compère, Julia, 1976) (ver capítulo 2), se aproxima bastante do "ideal tipo" definido por Weber. Pelo que, à semelhança do que Musgrove (1971) faz em relação às escolas e universidades inglesas anteriores à segunda metade do século XIX, se poderá dizer que constituem "quase- burocracias" (p. 92)

Só que, ao contrário dos estudos empíricos que foram feitos sobre as escolas do século XX (em particular no domínio da sociologia da educação), as características burocráticas do colégio jesuíta (7) resultam fundamentalmente da maneira como está organizado o trabalho dos alunos, e não, como acontece nesses estudos, da maneira como está organizado o trabalho dos professores.

Este parece-me ser um condicionalismo significativo dos estudos que utilizam as teorias das organizações para interpretar (de um ponto de vista normativo ou descritivo) a escola. Nestes estudos o aluno é visto como um "cliente" e não como um "trabalhador", pelo que o campo de comparação com o modelo burocrático se confina ao trabalho docente. (8)

Ora na problematização que fiz no capítulo 2 dos "colégios", enquanto génese da organização pedagógica dos liceus, puz em evidência que um dos aspectos mais significativos da sua organização era centrar-se no trabalho do aluno. Aliás, o mesmo acontecia com outras propostas de organização pedagógica dirigidas para as escolas das primeiras letras (como vimos atrás, até ao aparecimento das escolas "graduadas", nos finais do século XIX) (9)

Se tomarmos como referências as seis dimensões essenciais da burocracia identificadas por Hall (1963) - *divisão do trabalho baseada na especialização funcional; hierarquia de autoridade bem definida; sistema preciso de regras e regulamentos; sistema de procedimentos e rotinas para todas as situações possíveis; impessoalidade nas relações interpessoais; promoção e selecção pela competência técnica* - verificamos que elas estão, no geral, presentes na maneira como o *Ratio Studiorum* regulamenta, não só o trabalho dos professores, mas muito particularmente o trabalho dos alunos.

É o caso, por exemplo, da divisão do trabalho dos alunos que passa pela divisão entre as diferentes "classes" e no interior de cada classe pela divisão em "decúrias", mas também pela divisão entre o "ouvir" a lição, o "repetir" a lição, entre a "aula", o

"estudo", e as disputas nas "academias". É o caso, ainda, da hierarquia que se estabelece entre os alunos nas decúrias; da promoção dos alunos pela sua competência "técnica" (suscitada pela competição e emulação), da profusão de regras de conduta e disciplina, as rotinas do trabalho escolar (com exercícios padronizados, repetidos e calendarizados), etc. (Ver capítulo 2).

Com o processo de estatização do "ensino secundário" assiste-se a uma progressiva transferência da "ordem burocrática" do nível de cada organização (como acontecia nos colégios dos jesuítas), para o nível do próprio "sistema de ensino" (como irá acontecer com a regulamentação dos "estudos menores" a partir de Pombal, ou como irá suceder com as sucessivos regulamentos do ensino liceal a partir do de 1860) (Ver capítulo 3).

Embora os liceus preservem um conjunto de características burocráticas (como iremos ver mais adiante), à medida que aumenta o número de alunos e, conseqüentemente, o número de professores e de estabelecimentos de ensino, verifica-se que o grande esforço de racionalização vai ser feito ao nível do próprio "sistema de ensino". Uma das principais consequências deste deslocamento do processo normativo de um nível local para um nível central (10) é que o esforço da regulamentação vai incidir mais sobre os aspectos administrativos do funcionamento dos liceus, e dos agentes (reitores e professores) que asseguram esse funcionamento, do que nos aspectos ligados à instrução e trabalho dos alunos nas classes.

O termo "escola" vai progressivamente deixar de significar cada estabelecimento de ensino, para abranger o próprio "serviço" nacional que assegura o ensino aos alunos. Estes deixam de ser vistos como "trabalhadores" e passam a ser vistos como matéria- prima, destinatários, consumidores, utentes ou clientes. "A Organização" é a "empresa educação nacional" (o Ministério), de que as escolas são meras agências.

Este processo, aliado à própria "centralização" da administração escolar, provoca, de certo modo, uma autonomização dos aspectos administrativos da organização escolar, separando-os (desarticulando-os) dos aspectos educativos e faz com que as escolas vão perdendo algumas das características burocráticas que faziam parte da sua génese, nomeadamente a previsibilidade dos acontecimentos, a consistência dos processos de decisão e a forte conexão interna entre os seus elementos. (11)

A oposição entre critérios "administrativos" e critérios "pedagógicos", entre "administradores" e "profissionais", entre a "hierarquia" e os "especialistas" (Parsons, 1947), nas escolas, encontra aqui muita da sua origem e irá constituir um dos elementos

diferenciadores dos seus processos de gestão como iremos ver a seguir (bem como no ponto 2 deste capítulo).

### 1.3. O liceu (entre 1836 e 1947) era uma organização burocrática?

Esta questão remete-nos para o centro da problemática que inspirou a visão mais ortodoxa da literatura anglo-saxónica sobre as organizações educativas, dos anos 60, ou seja saber até que ponto as escolas se conformam, ou não, com o ideal-tipo de organização proposto por Weber (Tyler 1988).

Uma abordagem deste tipo justifica-se, se tivermos em consideração que o meu objecto de estudo é, neste momento, a organização formal do liceu tal qual ela é definida pelo quadro legal, e que, como foi dito atrás, desde a sua génese, a organização escolar adoptou processos e estruturas que apresentavam algumas das características identificadas mais tarde por Weber, como típicas das organizações burocráticas.

Tyler (1988) ao apresentar uma síntese dos principais estudos empíricos realizados nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, a partir dos anos 60, diz que eles vieram preencher uma lacuna denunciada já por Bidwell (1965), segundo o qual *«não existiam estudos sobre a prevalência ou incidência de estruturas ou processos burocráticos no sistema escolar»* (citado por Tyler, 1988, p. 48).

Numa primeira fase, autores como MacKay (1964) no Canadá e J. G. Anderson (1968), nos Estados Unidos, procuram identificar a relação existente entre determinadas características organizacionais de tipo burocrático (como a "hierarquia de autoridade", formalização e centralização) e a eficácia da escola ou o desenvolvimento de inovações, através de inquéritos aos professores baseados no inventário que Hall (1963) construiu, para registar os principais elementos constitutivos do modelo weberiano.

Numa segunda fase, desenvolvem-se abordagens mais funcionalistas, influenciadas pela perspectiva parsoniana, com destaque para os trabalhos de Corwin (1968, 1970 e 1975). Este investigador construiu um quadro conceptual que integra o ideal tipo de Weber num modelo explicativo da diferenciação e coordenação das escolas, tendo-o de seguida aplicado a uma detalhada investigação sobre os efeitos da burocratização na actividade profissional e na inovação, numa amostra de escolas dos Estados Unidos no início da década de 70 (Tyler, 1988, p. 49).

Paralelamente, na sequência da linha de investigação desenvolvida pela Aston

School que criou um instrumento original para a análise comparativa das dimensões burocráticas de diferentes empresas em 5 níveis: especialização, centralização, formalização, padronização e configuração ou formato da estrutura de desempenho (posteriormente adaptado para as escolas secundárias pela Universidade de Alberta) (Borrel Felip 1989, p. 29), surgem vários estudos no Canadá, no Reino Unido, e Estados Unidos sobre a relação entre a burocracia e o processo de inovação em escolas elementares e secundárias (Kelsey, 1973, Heward, 1975, Sousa e Hoy, 1981).

Todavia, enquanto que as investigações conduzidas pelos dois primeiros autores se baseavam em entrevistas estruturadas aos directores das escolas, o trabalho de Sousa e Hoy utilizava simultaneamente o inquérito aos professores baseado no inventário de Hall (1963) e o inquérito aos directores baseado no instrumento proposto pela Aston School.

Como assinala Tyler (1988) «o tema dominante que emerge destes vários inquéritos parece ser o de que existem dois eixos principais na organização da escola, o primeiro baseado no controlo burocrático de cima para baixo (como aparece indicado nas escalas de hierarquia da autoridade, formalização e impessoalidade), e o segundo baseado na competência profissional, que tende a ser associado com a divisão do trabalho.» (p. 50)

Estas investigações vieram pôr em causa o conceito unitário de burocracia aplicado às escolas, ao mostrarem existir uma polarização entre "*controlo organizacional*" e "*especialização racional*" (Sousa e Hoy, 1981), ou entre "*autoridade burocrática*" e "*autoridade profissional*" (Corwin, 1975) que vai ao encontro das análises de Parsons (1947) que foi quem pela primeira vez chamou a atenção para a tensão existente entre as exigências de perícia técnica e do controlo hierárquico.

A existência destes dois tipos de autoridade inscreve-se na oposição endémica entre administradores e profissionais, (detectada igualmente em estudos empíricos realizados nos anos 60 sobre outros tipos de organizações) e está na base do conceito de "*relativismo estrutural*" que, segundo Hughes (1995, p. 21) substitui, a partir desta altura, a crença de que só havia um modelo certo de organização, que era o que se baseava em estruturas fortemente hierarquizadas. (12)

O questionamento da burocracia como modo unitário de organização (que está na origem da evolução para o "relativismo estrutural") faz-se essencialmente em torno de duas bipolarizações: "*estrutura mecânica*"/"*estrutura orgânica*"; "*burocracia/profissionalismo*".



## ESTRUTURA MECÂNICA/ESTRUTURA ORGÂNICA

Exemplo desta nova orientação no estudo das organizações pode ser encontrado nos trabalhos pioneiros de Burns e Stalker (1961) sobre a inovação em companhias eléctricas escocesas, e na sua proposta de dois ideais tipo de estruturas de gestão: "*mecânica*", apropriada para situações de estabilidade; e "*orgânica*" para operar com maior flexibilidade em situação em que os problemas não são previsíveis.

Para Butera (1991) que se inspirou nos trabalhos de Burns e Stalker para caracterizar as grandes mutações das organizações empresariais, na passagem da segunda revolução industrial, para uma era pós-industrial ou neo-industrial em que começamos a entrar, existem no "*modelo mecânico*" quatro dimensões fundamentais:

- burocracia hierárquica;
- divisão do trabalho;
- as pessoas são encaradas como "peças de recarga" da organização;
- predomina uma cultura da dependência e da execução.

Assim, «*numa boa organização de tipo "mecânico", as funções, as missões, as estruturas, as tarefas, os procedimentos e os processos são definidos e regulados segundo um esquema racional, com o fim de assegurar a eficácia óptima do conjunto e de prevenir os mais pequenos pormenores susceptíveis de perturbar o funcionamento de cada elemento. (...) Tudo o que não se inscreve nesta regularidade de relógio é classificado na categoria das organizações informais ou de resíduos de organizações anteriores ainda não racionalizados*» (Butera, 1991, p.103).

Segundo o mesmo autor, o "*modelo orgânico*" distingue-se do anterior por:

- a organização se basear numa rede de sistemas autoregulados;
- haver um mínimo de especificação dos papéis profissionais;
- os recursos humanos serem considerados como parte integrante do sistema;
- predominar uma cultura de interacção e de solução.

Passa-se portanto, «*da metáfora do relógio para a de organismo complexo, cujos sistemas singulares (estruturas, papéis), são sistemas abertos que asseguram, bem entendido, funções especializadas, mas numa base de autonomia e não por delegação. (...)*

*A organização orgânica não exclui a hierarquia, a burocracia, a divisão do trabalho, a estrutura, a cultura de execução, etc. Mas estes elementos não chegam para caracterizar este modelo muito mais complexo.»* (Butera, 1991, p. 104).

Este quadro conceptual é ajustado igualmente para caracterizar a evolução da organização escolar e diferentes autores inspiram-se na oposição entre a metáfora do "mecanismo" e do "organismo" para descreverem a organização burocrática da escola e as suas alternativas.

É o caso, por exemplo, de Bernstein (1967 e 1977) que, retoma os conceitos de *"solidariedade mecânica"* e *"solidariedade orgânica"* de Durkheim, para analisar as implicações organizacionais de uma passagem do *"código serial"* para um *"código integrado"* no domínio do currículo. Para este autor a principal diferença entre estes dois tipos de "solidariedade organizacional", consiste em que no primeiro caso (mecânica) ela baseia-se em valores comuns, impostos e simbolizados através de sistemas de sanções punitivas, com funções definidas previamente de maneira fortemente prescritiva; no segundo caso (orgânica), ela resulta mais da complementaridade dos indivíduos, do que da sua submissão a valores comuns.

A oposição entre estes dois tipos de estruturas organizacionais manifesta-se, na escola, igualmente através de outros tipos de polaridades, como "estratificado / diferenciado", "fechado / aberto", "serial / integrado", que abrangem quer os aspectos pedagógicos, curriculares, espaciais, relacionais, quer os sistemas de comunicação, as modalidades de controlo e os princípios de integração social desenvolvidos pela educação escolar.

Como assinala Forquin (1989) na revisão que faz das teorias de Bernstein no quadro da caracterização da "nova sociologia da educação" (ou "sociologia do currículo") de origem inglesa, a passagem de um para outro tipo de solidariedade é associada, por Bernstein, à presença de um certo número de índices que testemunham a todos os níveis, uma "abertura" maior em matéria pedagógica, cultural, social, organizacional, espacial, arquitectural, etc.). É o caso por exemplo: do uso do tempo e do espaço que se tornam mais flexíveis; da organização do trabalho escolar que passa da estrutura "classe" para a de "grupos de trabalho"; da pedagogia, centrada menos em aprendizagens operatórias estreitas e mais, na descoberta e na resolução de problemas; do currículo que tende para uma descompartimentação das disciplinas; das modalidades de controlo social, com a atenuação do aspecto ritual e simbólico das sanções; dos próprios papéis profissionais dos professores, menos prescritos e mais construídos, mais complexos e variados, e mais sujeitos às

múltiplas interacções no seio da instituição. (Ver Forquin, 1989, pp. 95 a 103; e conclusões do capítulo 1)

Hoyle (1974) utiliza esta abordagem de Bernstein para inventariar algumas das direcções das mudanças que ocorrem em escolas do Reino Unido na década de 60 e que põem em causa a adaptação do modelo burocrático às escolas. Essas mudanças ocorrem principalmente em dez domínios e o sentido da sua transformação é esquematizado no quadro 9:

**Quadro 9**  
**Dimensões da mudança nas escolas (Hoyle, 1986)**

| Domínios                    | DE               | PARA                         |
|-----------------------------|------------------|------------------------------|
| Contúdo curricular          | Monodisciplinar  | Interdisciplinar             |
| Pedagogia                   | Ensino didáctico | Aprendizagem pela descoberta |
| Organização do ensino       | Horário rígido   | Horário flexível             |
| Agrupamento dos alunos      | Homogéneo        | Heterogéneo                  |
| Opções dos alunos           | Limitada         | Extensiva                    |
| Avaliação                   | Modo único       | Múltiplos modos              |
| Base de controlo dos alunos | Posicional       | Pessoal                      |
| Papéis do professor         | Independente     | Interdependente              |
| Ligações escola-comunidade  | Fracas           | Fortes                       |
| Arquitectura                | Plano celular    | Área aberta                  |

Eric Hoyle "Professionalism, professionalism and control in teaching". In: Education Review, 3, 1974.

Estas mudanças podem consubstanciar-se, segundo o mesmo autor, em dois modelos, A e B, representando o primeiro as características da burocracia, e o segundo a sua alternativa.

No primeiro caso (**modelo A**): as funções são muito específicas e, no caso dos professores são definidas pela sua especialização, classe a que ensina e lugar na hierarquia; as regras são detalhadas o que obriga os professores a adoptar determinados procedimentos quer nos aspectos pedagógicos quer nos aspectos administrativos; a estrutura é rígida, quer no que se refere a horários, agrupamento de alunos e divisão curricular; a autoridade concentra-se principalmente no chefe de estabelecimento de ensino e é transmitida através de cargos de gestão intermédia.

No segundo caso, (**modelo B**): as funções são pouco especificadas dispondo os professores de um amplo leque de variantes quer em relação aos alunos quer em relação aos colegas; as regras são difusas podendo os professores assumir os seus próprios

objectivos; a *estrutura* é flexível com fronteiras permeáveis entre os seus componentes, o que se traduz por exemplo em horários, agrupamentos e divisão de currículo flexíveis; a autoridade é colegial, localizada em grupos profissionais que governam com base em procedimentos democráticos. A política da escola é decidida por um conselho académico em que participam os professores.

Embora Hoyle (1974) considerasse que as mudanças verificadas nas escolas, nos anos 60, iam na direcção do modelo B, tal não se verificou em todas as dimensões previstas, embora, como ele escreve mais tarde (Hoyle, 1986, p. 35), «*não haja dúvida que muitas escolas introduziram algumas mudanças de uma certa extensão, em algumas das dimensões referidas*».

Por isso Hoyle, e na sequência do desenvolvimento das teorias que apontam a "*fragilidade estrutural*" das escolas (Bidwell, 1965), que sublinham a alternância entre "*autonomia e controlo*" (Lortie, 1969), ou que consideram as escolas como "*sistemas debilmente acoplados*" (Weick, 1976), conclui que o sistema bipolar proposto não descreve a realidade das escolas. Na verdade a configuração dos modelos A e B varia de escola para escola, e no interior da mesma escola, pelo que o mais correcto seria a formulação teórica de um terceiro modelo C, intermediário entre os modelos A e B. Este modelo, a que ele chama de "*profissional*" inspirando-se na designação proposta por Litwack (1961), é um modelo que mistura as características burocráticas e não-burocráticas da organização, adaptando-a quer à realização de tarefas rotineiras, quer não-rotineiras.

Este modelo (influenciado pela teoria da contingência) caracteriza-se por ter, simultaneamente, estruturas de autoridade hierárquicas e colegiais, os professores desenvolverem actividades como generalistas e especialistas, as relações entre os membros da organização serem personalizadas e impessoais, haver metas e objectos impostos e interiorizados, as políticas e a administração estarem integradas em certos contextos e separadas noutros.

A evolução das teorias da organização que aqui foram apresentadas, e que se centram principalmente na oposição e conciliação do carácter "mecânico" e "orgânico" das estruturas da escola, permitem esclarecer alguns dos aspectos mais significativos da evolução do quadro legal sobre a organização e administração dos liceus (ver capítulo 3).

Pode dizer-se que durante o período em estudo a produção legislativa, neste domínio, tinha como referência normativa de eficácia uma estrutura mecânica e burocrática, que corresponde em grande parte ao "modelo A" (para usar a tipologia de Hoyle).

Todavia, em alguns domínios e em alguns períodos, este desenho

organizacional era posto em causa por força de conjunturas políticas favoráveis aos "argumentos" profissionais dos professores o que fazia com que surgissem normativos orientados para uma concepção "orgânica" de organização, claramente tipificáveis com algumas dimensões apontadas por Hoyle para o "modelo B".

Fora do quadro legal a organização do liceu, individualmente considerado, apresentava muitas vezes, características híbridas que o aproximavam do "modelo C", como iremos ver na parte II.

A não existência, mesmo que unicamente no domínio formal- legal, de uma representação uniforme e homogênea do liceu enquanto burocracia é visível, particularmente, nos aspectos relacionados com o exercício da autoridade, como se depreende do quadro comparativo que incluí no capítulo 3 sobre a representação do cargo de reitor (de acordo com a legislação de 1914 e 1930/33):

**Quadro 10**  
**Representações do cargo de reitor em 1914 e 1930-33**

| 1914  | 1930/1933  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>— reitor eleito;</li> <li>— reitor professor do quadro do liceu;</li> <li>— reitor sempre um professor;</li> <li>— reitor representa o Ministro junto do conselho escolar, e este junto do ministro;</li> <li>— reitor "primeira autoridade do liceu";</li> <li>— reitor partilha responsabilidades com os conselho escolares e administrativo;</li> <li>— "menos burocracia e mais pedagogia";</li> <li>— "intervenção directa e quase contínua do reitor e dos professores na vida pedagógica dos liceus";</li> <li>— "programas indicativos" cujo desenvolvimento o reitor, os professores de cada grupo e o conselho escolar determinam;</li> <li>— "A acção disciplinar do reitor, em relação ao corpo docente do liceu, decorrerá naturalmente do seu prestígio e ascendente e exercer-se-á no sentido de estreitar a solidariedade que une os professores, de sorte a manter a unidade moral da corporação a que preside".</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— reitor livremente nomeado pelo Governo;</li> <li>— reitor em regra fora do quadro;</li> <li>— reitor pode não ser um professor;</li> <li>— reitor é um funcionário do governo e perante este responsável;</li> <li>— reitor "o chefe do liceu".</li> <li>— reitor goza de toda a independência face aos dirigidos; o conselho escolar só tem funções consultivas;</li> <li>— diferenciação entre as funções de direcção e as funções docentes, com subordinação destas às primeiras;</li> <li>— divisão e hierarquização de competências com reforço dos mecanismos de fiscalização do reitor e seus agentes;</li> <li>— "programas taxativos" cujo cumprimento é vigiado pelo reitor e directores de classe;</li> <li>— "Os reitores são responsáveis por todas as infracções das disposições legais e regulamentares nos serviços a seu cargo, sempre que não as impeçam ou reprimam dentro das respectivas atribuições, ou delas não dêem conhecimento à estação superior."</li> </ul> |

Como assinalai em comentário a este quadro (no capítulo 3) estamos claramente em presença de paradigmas opostos que configuram modelos de organização e

administração emergentes, que é possível classificar aqui, de acordo com a tipologia de Hoyle, "do tipo B" (o de 1914), orientado para uma concepção "orgânica" de organização, e do "tipo A" o decorrente da legislação de 1930/33, mais orientado para uma concepção "mecanista" e burocrática da organização do liceu.

Este balancear entre concepções diferentes do que deve ser a organização do liceu é patente também no próprio discurso dos professores (conforme exemplifiquei no mesmo capítulo), e nas metáforas com que alguns reitores simbolizavam a sua concepção de liceu e a sua função dirigente.

Eis, a título de exemplo, dois conjuntos de metáforas que põem em confronto a oposição que tenho estado a analisar entre a estrutura "mecânica" e a estrutura "orgânica".

No primeiro caso, sobressai a metáfora do "relógio":

*- «Uma boa escola é como um relógio cujo mostrador acusasse a divisão do ano escolar em períodos, semanas, dias e tempos lectivos e ainda as férias escolares, sem excluir as maiores, que todas hão-de ser consideradas em função de futuros exercícios escolares.*

*Tudo se repete em cada ano escolar, em cada período lectivo e em cada semana e dia e hora, e ainda nos períodos de férias, em que se dá balanço ao trabalho realizado e se prepara o trabalho a realizar novamente.»* (Relatório do Liceu Normal de Lisboa, 1935, p.4)

No segundo caso sobressai a metáfora do órgão ou do organismo:

*- «O liceu é um organismo simples, nos seus elementos materiais inertes, mas extremamente complicado nos seus elementos vivos que condicionam o seu funcionamento.(...)»*

*O liceu tem assim o seu espírito que lhe imprime feição, interpreta, executa e realiza o que os regulamentos prevêm de forma indecisa ou não chegam mesmo a prever.*

*É este espírito que informa, unifica e impulsiona todas as actividades, determina as técnicas e procedimentos, orienta e harmoniza as tendências e que só se pressente observando o organismo a realizar a sua vida, auscultando o pulsar do seu coração complexo.»*

(Apresentação do liceu D.João III, na rubrica "Os nossos liceus" da revista Liceus de Portugal, nº3, Dezembro de 1940).

- «O liceu é um órgão complexo, um tanto diferente do indivíduo. Tem corpo e cérebro, tem alma e tem coração. O corpo é o edifício; o cérebro é corpo docente; a alma é a juventude que o frequenta e o coração tem de ser o reitor.»

(Discurso de boas vindas aos alunos que tinham frequentado o liceu Passos Manuel, há 25 anos, proferido em 1958, pelo reitor Guerreiro Murta. In: Murta, 1970, p. 205.)

### BUROCRACIA/PROFISSIONALISMO

O reconhecimento de que «o modelo burocrático, ao pôr a tónica na distribuição formal de autoridade, não nos prepara para muitos dos acontecimentos que actualmente ocorrem numa escola» (Lortie, 1964, citado por Hanson, 1985, p. 94), como ressalta dos estudos empíricos, atrás citados, sobre as relações entre burocratização e profissionalismo nas escolas, vai estar na origem da construção de modelos que tenham em conta o carácter multidimensional da burocracia (Tyler, 1988).

Exemplo destes modelos encontra-se no estudo de caso (utilizando o método etnográfico) realizado por Hanson em duas escolas elementares, uma escola secundária e duas "high school" do distrito de Silverwood, nos Estados Unidos em 1976 (Hanson, 1985, pp. 93 a 119, que resume os estudos originais apresentados em Hanson, 1976-a e 1976-b).

Hanson utilizou o *Interacting Spheres Model (ISM)* para analisar o "interface profissional-burocrático" no governo (controlo do processo) e na tomada de decisão (processo pelo qual são feitas as escolhas na organização) na escola. (13)

O ISM é um modelo que ilustra a coexistência e interacção entre dois ambientes decisoriais muito diferentes: racional e programado versus flexível e não prescritivo. De acordo com este modelo existem determinadas características que configuram o governo da escola e o processo de tomada de decisão (que Hanson, 1985, p. 94-96 enuncia) que delimitam 2 zonas de influência predominantes: a "zona dos administradores" e a "zona dos professores". Além destas existem também zonas de influência menos significativas "ocupadas" pelo pessoal não-docente, e por grupos de pais, e (embora Hanson não refira) também por alunos.

As diversas zonas (também chamadas "*esferas de influência*", "*domínios*", ou "*zonas decisoriais*") mantêm um certo grau de poder, de autonomia, de margem de decisão, legitimidade, e tarefas e objectivos próprios.

A zona de influência dos administradores é condicionada essencialmente por um ambiente decisional racional e programado; a zona de influência dos professores é condicionada essencialmente por um ambiente decisional flexível e não prescritivo.

Entre estas duas zonas estabelecem-se estratégias de "*ataque*" e de "*defesa*" que desenham uma "*zona intermediária de disputa*" onde as decisões são tomadas através de negociação.

Os resultados da aplicação deste modelo para descrição e interpretação da organização das escolas de Silverwood conduziu a resultados extremamente interessantes (ver Hanson, 1985) que não cabe aqui descrever (14). Todavia são de destacar os que põem em relevo: o carácter contingente do processo de tomada de decisão na escola; a frágil articulação entre as diferentes esferas de influência; a existência de múltiplas coligações quer no interior de cada zona quer entre as diversas zonas. Estes resultados perspectivam já uma evolução nas teorias das organizações escolares, das "*teorias da contingência*", às "*teorias modernas*" que concebem a escola como "*anarquia organizada*", ou "*sistemas debilmente acoplados*" (ver 1.1.), e que assinalam a ruptura com os modelos weberianos (quer prescritivos, quer interpretativos) da organização e da administração escolar.

Estando em causa neste capítulo, unicamente, a organização sucessivamente definida pela legislação, para o liceu entre 1836 e 1947, e atendendo às características que ressaltam da descrição e análise efectuada nos capítulos 2 e 3, justifica-se a aplicação do quadro teórico atrás sintetizado e que assenta na utilização de um modelo burocrático, nas diferentes fases da sua evolução.

As transformações que identifiquei quer na organização quer na administração definida centralmente para o liceu, através do quadro jurídico e normativo, são marcadas por uma tensão permanente, entre imperativos de ordem "burocrática" e interesses de ordem "profissional". Esta tensão traduz-se nas próprias variações legislativas fazendo com que as normas se aproximem ou se afastem de um ou de outro dos modelos, conforme a situação política, o jogo de forças entre professores e administradores, ou as diversas coligações e sub-coligações que se produzem entre os dois campos ou no seu interior.

É possível, assim, identificar ao longo do continuum legislativo sobre o ensino liceal, diferentes "imagens" de organização que reflectem não só as orientações



próprias do legislador (racionalidade "a priori"), mas também a influência que os professores organizados nas suas associações, ou os seus líderes de opinião, ou até as coligações que se formam devido ao recrutamento na classe docente dos principais funcionários da administração central, provocam na tomada de decisão política, neste domínio (racionalidade "a posteriori"). (Para a explicitação destes conceitos ver Introdução).

Essas imagens podem ser "classificadas" e periodizadas com recurso à tipologia de estruturas organizacionais de escolas proposta por Hoy e Miskel (1982, p. 94) e que é descrita por Borrell Felip (1989, pp. 28-29):

### Quadro 11

#### Tipologia de estruturas organizacionais de escolas (Hoy e Miskel, 1982)

|                    |       | Modelo profissional      |                        |
|--------------------|-------|--------------------------|------------------------|
|                    |       | alto                     | alto                   |
| Modelo burocrático | alto  | Tipo I<br>Weberiano      | Tipo II<br>Autoritário |
|                    | baixo | Tipo III<br>Profissional | Tipo IV<br>Caótico     |

- *Tipo I* : Para Hoy e Miskel (1982) pertencem a este tipo as organizações em que a profissionalização e a burocratização são complementares e igualmente elevadas. Podemos dizer que esta é a imagem que ressalta do Regulamento de Jaime Moniz ( decreto de 14 de Agosto de 1895), "corrigido" nos seus "excessos autoritários" pelo decreto de 29 de Agosto 1905, bem como das ideias expressas por Agostinho Campos (1911) e que orientaram a sua acção como director-geral da Instrução Pública até 1910.

- *Tipo II* : burocratização elevada e baixos factores profissionais. O exercício

da autoridade é centralizado e obedece a uma forte hierarquização, o trabalho baseia-se na disciplina, nas regras e regulações impessoais. O poder está concentrado no vértice e flui de cima para baixo. É o que acontece genericamente com a legislação produzida a partir dos anos 30 (do século XX), em particular dos Ministros Cordeiro Ramos (1930), Carneiro Pacheco (1936) e Pires de Lima (1947). (ver cap. 3).

- *Tipo III* : alta profissionalização e baixa burocracia. Os membros da organização são vistos como profissionais que têm experiência e competência para influenciarem as decisões organizativas. As regras e procedimentos servem mais de orientação e guia que de directivas obrigatórias. Embora com cambiantes de grau, podemos dizer que esta imagem estava sistematicamente presente na argumentação da Associação dos Professores do Ensino Secundário Oficial, na defesa do poder do Conselho Escolar, nos finais do século XIX e princípios do século XX, ou na reacção à legislação autoritária da década de 30, bem como na retórica com que eram justificadas as medidas descentralizadoras de Sobral Cid (1914).

- *Tipo IV* : baixos níveis de profissionalização e de burocratização. O carácter "caótico" do modelo é definido por oposição ao modelo weberiano, e pretende sublinhar "a inconsistência, a contradição e a ineficácia" das organizações deste tipo. É o que caracteriza o funcionamento da maior parte dos liceus no período anterior à reforma de Jaime Moniz (1894/1895), embora ao nível da produção legislativa as reformas procurem, por vezes, contrariar essa tendência.

Utilizando este quadro teórico, é possível ter uma imagem menos homogénea do modelo burocrático que serviu de referente à definição formal-legal da organização do liceu desde a sua criação até 1947, e pôr em evidência o carácter multidimensional da burocracia, enquanto modelo da organização escolar. Pelo menos ao nível de grandes tendências quanto à concepção organizativa predominante, e utilizando a tipologia de Hoy e Miskel (1982) a que tenho estado a fazer referência, é possível estabelecer os seguintes momentos (ver quadro 12).

**Quadro 12**  
**Concepções organizativas predominantes no quadro legal  
sobre a administração dos liceus (1836 - 1947)**

|                       |       | Modelo profissional           |                              |
|-----------------------|-------|-------------------------------|------------------------------|
|                       |       | alto                          | alto                         |
| Modelo<br>burocrático | alto  | 1895 - 1910<br>"weberiano"    | 1928 - 1947<br>"autoritário" |
|                       | baixo | 1910 - 1928<br>"profissional" | 1836 - 1895<br>"caótico"     |

Este esquema é evidentemente redutor das diferenças que se fizeram sentir no interior de cada um destes períodos (como ressalta da descrição que foi feita no capítulo 3), e, claro está, do que acontece em cada liceu (que não é neste momento o meu nível de análise) (15). Todavia, como síntese das orientações predominantes que se fizeram sentir na zona de interface entre o profissional e o burocrático, ao nível do sistema geral que regula o enquadramento legal da organização do liceu, bem como do vaivém entre esses dois campos, ele é bastante elucidativo. (16)

**1.4. Em síntese e para responder à pergunta que introduziu este ponto «O liceu (entre 1836 e 1947) era uma organização burocrática?»** (do ponto de vista formal-legal), é possível afirmar o seguinte:

- A evolução das teorias da organização aplicadas à educação veio pôr em relevo a multidimensionalidade da burocracia enquanto modelo organizativo das escolas. Estas teorias dão diferentes "imagens" da escola como organização, como vimos. Como diz Ellström (1983), elas não devem ser vistas como "fases" dum processo de mudança, mas antes como "*faces*", ou dimensões de uma mesma realidade organizacional. Estas dimensões

podem tornar-se salientes de diferentes maneiras e em diferentes ocasiões quer numa mesma organização quer entre organizações distintas.

- Uma das imagens dominantes na organização pedagógica da escola (e na sua administração) desde os seus primórdios, foi, como nota Hamilton (1980) a da "máquina" ou "sistema mecânico". Esta imagem aparece sobre a forma de "metáfora" em textos sobre a organização da escola pública, no século XIX, e foi influenciada pelas ideias de Adam Smith sobre o processo de divisão do trabalho, tendo contribuído, de maneira decisiva, para o desenvolvimento e legitimação do ensino simultâneo (ver capítulo 1) como forma mais eficaz de promover a educação de massas (Bates, 1985).

O desenvolvimento da educação, a evolução das ideias políticas, novos paradigmas no domínio da filosofia, da pedagogia, e de outros ramos do conhecimento, vieram acrescentar novas "imagens" da escola como organização: racional/burocrática, profissionalizada/colegial, sistema social, política, sistema natural, anarquia, etc. (de acordo com as diferentes tipologias que têm sido propostas pelas teorias das organizações educativas). Estas "imagens" não se excluem, antes se integram, e permitem pôr em evidência o carácter multifacetado da organização escolar.

- Por isso (e contrariamente ao que algumas perspectivas reducionistas propõem) não existe "uma escola burocrática" (quer individualmente considerada, e numa perspectiva sincrónica, quer globalmente e numa perspectiva diacrónica, quer tomando como referência a representação formal-legal, quer cada "organização real"). A organização das escolas (formal e informal, legal e real) apresenta características burocráticas e não-burocráticas que variam no tempo e de escola para escola e que configuram "modelos" mais próximos ou mais afastados do "ideal tipo" definido por Weber.

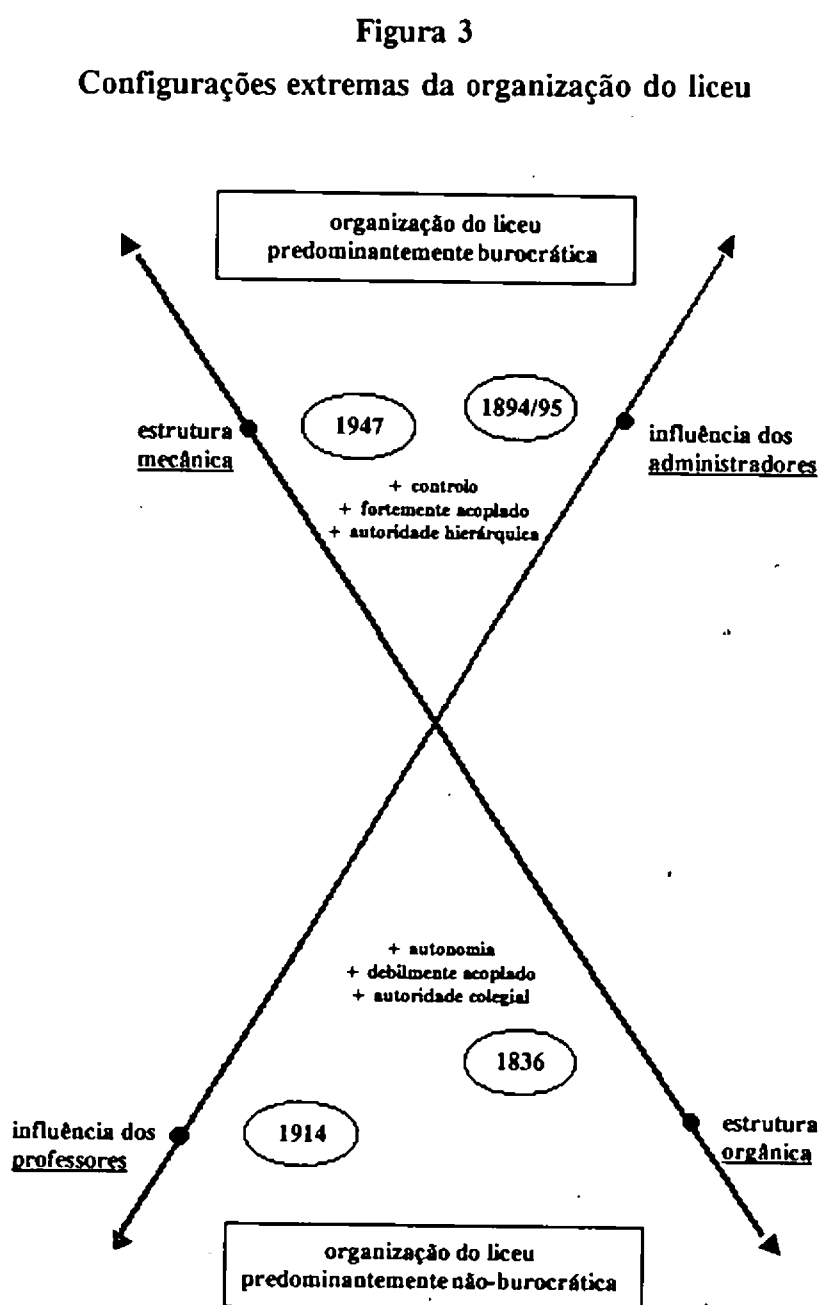
- O desenho dessas configurações varia fundamentalmente ao longo de dois eixos: o da estrutura ("mecânica" - "orgânica"); o do governo e tomada de decisão ("burocrático", predomínio da influência dos administradores - "profissional", predomínio da influência dos professores).

Outros eixos podem ser identificados: o da conexão entre os diferentes elementos ("fortemente acoplado" - "debilmente acoplado"); as estruturas de autoridade ("hierárquicas" - "colegiais"); as formas de coordenação ("controlo" - "autonomia"); as relações com o meio ("fechado" - "aberto"); etc.

A figura 3 representa os dois desenhos extremos que a configuração da escola pode ter, em função dos dois grandes eixos que foram analisados.

Aplicando este quadro conceptual à evolução das formas de organização definidas para os liceus, pelo quadro legal, neste período, verifica-se que elas acusam uma grande variedade, como vimos atrás.

A título de exemplo assinalam-se na mesma figura 3 as configurações que o liceu, como organização, assume na legislação de 1836, 1894/95, 1914 e 1947.



## 2. A ADMINISTRAÇÃO DO LICEU E SUA EVOLUÇÃO

### 2.1. O conceito de administração

Nos princípios do século XVIII, Bluteau, no seu Vocabulário Português e Latim (1712) definia «*administração*» como: «*A acção de administrar ou governar alguma coisa. Governo da fazenda. Maneio dos negócios*» públicos, privados e domésticos. (Sobre o sentido da palavra «*maneio*», ver nota 17).

Actualmente, o *Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa* (1<sup>o</sup> vol, 1976) define «*Administração*» como sendo: «*Acto ou efeito de administrar. 1. Governo, direcção. 2. (Por restrição): Gerência (de negócios particulares ou públicos). (...) 4. (Por metonímia): Conjunto de pessoas que administram, conjunto de funcionários de uma empresa (do estado ou de um dos seus órgãos superiores ou particular). 5. (Por metonímia): Secretaria ou repartição onde funcionam serviços públicos. 6. Acto de ministrar, dar, conferir (...).*»

Como se vê, na linguagem corrente (e não só, como iremos ver) «*administrar*», «*gerir*», «*dirigir*», «*governar*» são expressões equivalentes.

Neste sentido aplica-se quer ao sistema educativo no seu conjunto, quer a cada escola em particular.

No primeiro caso, abrange não só os processos administrativos, os instrumentos de acção, necessários à realização de determinados fins, mas também a própria "organização administrativa" (ministério, direcção-geral) responsável pela sua execução.

No segundo caso, a administração da escola (enquanto organização individualmente considerada) refere-se principalmente aos processos pelos quais os que têm a responsabilidade formal de assegurar o seu funcionamento dirigem ou conduzem as suas actividades.

Esta é aliás uma definição convencional, semelhante à que é incluída num dos módulos de formação em Administração da educação da Unesco: «*Compreende os serviços administrativos e financeiros que intervêm na gestão da educação a todos os níveis de responsabilidade. A administração da educação pode ser considerada como um processo utilizado para alcançar de maneira mais eficaz os objectivos previamente fixados, pondo em acção recursos humanos, materiais e organizacionais, técnicos e financeiros. Não constitui, em si própria, um fim, mas um instrumento de trabalho ao serviço da política*

*educativa, que deve adaptar-se de maneira dinâmica às aspirações fundamentais de cada país»* (Unesco, 1988)

Este tipo de definição deve muito à construção de uma *"teoria administrativa"* iniciada com os trabalhos de Fayol. Quando este autor francês publicou em 1917 a sua obra *"Administration industrielle et générale"*, a "administração" surgia como uma das seis funções principais da empresa (juntamente com as funções técnicas, comerciais, financeiras, de segurança e de contabilidade), e tinha por finalidade *«prever, organizar, comandar, coordenar e controlar»* as restantes funções (Fayol, tradução portuguesa, 1965). Neste sentido, apesar de ser a função mais importante (e por isso ter de ser desempenhada a um nível hierárquico elevado) a administração não se confundia com o "governo" ou "directão" da empresa. Para Fayol a administração situava-se entre a *«a cabeça e os membros do corpo social»* pelo que teria que haver sempre alguém que assegurasse o funcionamento da administração e das restantes funções da empresa - o chefe, ou director.

A esta separação entre governar (dirigir) e administrar se manteve fiel, a tradição da administração pública que via nela uma maneira de regular as suas relações com os órgãos políticos: estes definiam os objectivos, aquela preparava e executava as suas decisões.

Todavia, no mundo empresarial e ao nível dos continuadores de Fayol, *«dirigir»* e *«administrar»* aparecem muitas vezes como funções sobrepostas. Por um lado, devido à própria influência que a administração passou a ter na definição dos objectivos e na orientação geral da empresa e dos serviços. Por outro, porque como recomendava Fayol (1965, tradução portuguesa, pp. 94-95), cada vez mais os *«chefes»* se tornaram *«administradores»*. Ou como diz Max Weber, *«administrar é dominar»* (citado por Demailly, 1992).

Esta evolução torna-se mais clara com os estudos desenvolvidos nos E.U.A. sobre o "processo de tomada de decisão", principalmente a partir da obra de Simon (1950) *"Administrative Behavior"*. Para este autor a "tomada de decisão" encontrava-se no coração da organização e constituía a base de toda a acção administrativa. Griffiths (1967), por sua vez, considerava mesmo que as formulações do tipo POSDCORB, de Gulick, *«eram essencialmente descrições do processo global de tomada de decisão (...), e que este processo era suficiente para descrever a natureza da administração»* (p. 148)

A partir dos anos 60, a evolução das empresas e dos seus processos administrativos, a variedade de abordagens teóricas produzidas sobre as organizações e sua

administração, e a influência que os autores norte-americanos passaram a ter em particular em Inglaterra e em França, alteraram o campo semântico de muitos dos termos utilizados e criaram uma "confusão linguística" de que ainda não saímos, actualmente.

Por um lado, assiste-se a uma valorização da função de «gestão» enquanto processo de *«optimizar os meios reunidos para satisfazer a existência e responder às necessidades de uma organização»* (Minot, 1968, p. 81). «Administrar» e «gerir» tornam-se muitas vezes sinónimos, quer na linguagem dos não especialistas, quer mesmo dos especialistas.

Minot (1968), numa das obras de referência da nova "literatura sobre as organizações" que, por influência do outro lado do Atlântico, desponta em França, nos finais da década de 60, *«Hommes et administrations. Aspects du phénomène administratif»* escreve:

*«Muitos autores, administradores, políticos, empregam correntemente os termos administração [administration] e gestão [gestion] como sendo sinónimos. [Por exemplo para Littré, "administrer, c'est gérer les affaires publiques ou privées".] O legislador parece, por vezes, confundi-los como sendo equivalentes. Os que reconhecem a estes termos uma significação diferente prendem-se a distinções que, apesar de serem importantes, não deixam de parecer secundárias. Para uns, administrar consistiria em submeter uma determinada situação a uma ordem jurídica, enquanto que gerir consistiria em zelar pela conservação e bom uso de certos bens. A primeira destas actividades seria de natureza jurídica, a segunda de natureza económica. Para outros, estes dois tipos de actividades diferenciar-se-iam principalmente pelo seu alcance. Enquanto que a intervenção da primeira comprometeria o futuro da organização ou recairia sobre o conjunto das suas actividades, a incidência da segunda seria mais limitada no tempo e no espaço. Uma seria mais política, mais global que a outra, que por sua vez seria mais quotidiana e mais rotineira. Para outros, ainda, a administração e gestão distinguir-se-iam por uma grande desigualdade no exercício da autoridade, a primeira comportaria uma parte de comando de que a segunda seria desprovida.»* (Minot, 1968, p.65)

Minot que considera estas distinções pouco claras, defende uma perspectiva mais dinâmica para caracterizar esta função "vital" da empresa moderna:

*«A gestão toma um aspecto novo. De estática que era, torna-se dinâmica.*



*Não se limita a aplicar categorias jurídicas a determinadas situações, e não se limita a integrar uma multiplicidade de elementos num mesmo conjunto. Ela explora a mobilidade das coisas e das pessoas. Esta mobilidade aumenta a eficácia da organização em proporções consideráveis. Ela presta-lhe os mesmos serviços que o sangue que, ao circular, fortifica e alimenta o organismo. (...) Chegamos, portanto, a uma concepção de gestão que ultrapassa o quadro de um sector de recursos determinados. Ela toma a seu cargo a totalidade de recursos de que dispõe a organização, e tem em vista a satisfação do conjunto das suas necessidades, nas condições mais económicas possíveis. (...) A gestão esforça-se então por otimizar a combinação dos meios entre si, isto é, procura a melhor maneira de combinar os recursos reunidos pela organização para satisfazer as suas necessidades colectivas e individuais.» (1968, pp.71-72).*

Esta evolução das práticas e, também, do conceito de gestão, "ofusca" a especificidade das funções e do conceito de administração, e provoca natural confusão entre os dois termos, como é igualmente assinalado nos Estados Unidos da América.

Na entrada «*management*», em «*The encyclopedia americana. International edition*», na edição de 1972, William Kinnard, da Universidade de Connecticut, tenta estabelecer uma distinção entre os dois conceitos que também nesse país, muita gente confundia:

*«Management [que aqui passo a traduzir por gestão]: Arte da coordenação dos factores de produção para a realização dos objectivos de uma organização. É a realização dos objectivos através do uso de pessoas, materiais e máquinas. A tradicional classificação económica dos factores de produção inclui a terra, o trabalho, o capital e a coordenação. A função de gestão é um dos maiores segmentos da coordenação.*

*Qualquer empresa ou associação, quer pública ou privada, quer lucrativa ou não, deve ser controlada. O controlo da empresa é efectuado através da administração [administration] e da gestão [management].*

*Estas duas funções não são as mesmas, apesar de serem muitas vezes confundidas.*

*Administração consiste na determinação de metas e políticas da empresa. Numa organização de negócios estas metas incluem normalmente a produção económica, venda da produção com lucro, crescimento da empresa (...). Nas empresas que não são de negócios as políticas também devem ser determinadas. A condução destas políticas para*

*a realização dos objectivos da empresa é a gestão. A confusão entre os dois termos resulta do facto de a gestão pessoal influenciar necessariamente a determinação das políticas.(...)».*

E depois de referir o desenvolvimento que os processos de gestão têm tido recentemente, acrescenta: *«Management is now seen as the carrying out of the policies of administration through the framework of organization.»*

É esta evolução que a gestão nos Estados Unidos sofreu nos finais da década de 60 que vem introduzir um novo factor de perturbação semântica (pelas suas conotações com determinadas práticas específicas de gestão que eram utilizadas em muitas empresas), não só nos países de língua inglesa, mas também noutras línguas.

Nos países não anglo-saxónicos, que até aqui mantinham em uso os termos equivalentes a *«administração»*, *«direcção»*, *«gestão»* (mesmo se, como vimos, com significações por vezes sobrepostas), passa a ser utilizado, na literatura (muitas vezes traduzida de obras americanas) e no meio empresarial o anglicismo *«management»*, como palavra mágica que abre o mundo dos negócios à superioridade da "gestão à americana".

Um dos factos mais curiosos, deste ponto de vista, é o que se passou em França com o afrancesamento do termo americano, pela provável semelhança com o termo *«ménagement»* (palavra do século XVI derivada de *«ménager»*), que significava dispôr, regular com cuidado e destreza. (Thiétart, 1989, p.5) (16)

A *«Encyclopédie Larousse»* justifica assim a adopção do termo *«management»*:

*«Dérivant de "manus", la main, management signifie "manoeuvre". Le manager est celui qui "met la main à la pâte", qui s'organise pour que "ça marche", qui s'adapte aux changements. Les autres mots français qu'on serait tenté de proposer pour traduire ce terme américain ont en général des images un peu différentes. Le mot direction définit l'action de celui qui indique la voie, qui impose la règle sans intervenir dans l'exécution. Le mot gestion serait plus exact, mais il a pris en France un sens comptable restreint de contrôle de gestion, de budget. Le mot administration évoque la fonction publique et est tout imprégné de bureaucratie, synonyme de stagnation. Le mot gouvernement évoque l'idée de nation plus que celle d'entreprise et convient donc mal. Reste donc le terme américain.»*

Convém contudo assinalar que nem todos os autores de língua francesa adoptaram este "modernismo" e muitos preferiram conservar o termo "gestion" ainda que o seu significado se tenha actualizado e passasse a abranger a organização no seu conjunto (em vez do domínio estritamente contabilístico).

Em português passou-se um fenómeno relativamente semelhante apesar de ser maioritário o uso do termo «gestão» em substituição de «management», quer no meio académico, quer na literatura da especialidade (cf. entre outros Sousa, 1991; Madureira, 1991). Contudo, no meio profissional, ligado à gestão das empresas verifica-se o uso do anglicismo «management», a que não é alheio, certamente, o carácter simbólico da adopção do termo americano como expressão de uma modernização das práticas de gestão ("à americana" ou "à japonesa"), bem como o facto de essa actualização se fazer directamente em inglês.

O termo «administração» permaneceu mais ligado à função do Estado e das autarquias, sendo a designação comum na área do Direito administrativo.

Em contrapartida, no Brasil, prevaleceu a utilização do termo «administração», mesmo no domínio empresarial (cf. entre outros Chiavenato, 1980, 1985), sendo essa a tradução corrente dos termos ingleses «management» e «administration».

Como é natural esta confusão semântica subsiste no domínio da educação:

Ela começa mesmo por existir nos países que mais cedo desenvolveram estudos neste domínio, os Estados Unidos da América, primeiro, e o Reino Unido e outros países da Commonwealth, mais tarde.

Nos Estados Unidos, o termo dominante, na tradição das primeiras tentativas, dos anos 50 (ver ponto 2.2. deste capítulo), de construir uma "teoria administrativa" ("administrative theory") aplicada à educação, é **administration** (administração).

No Reino Unido, em contrapartida o termo que actualmente é utilizado é o de **management**.

Hughes (1987) servindo-se de Glatter (1972) procura fazer alguma luz sobre a utilização no Reino Unido destes dois termos: *«Ron Glatter dá conta de uma tradição bem estabelecida neste país [Reino Unido] que considera não haver diferença, na prática, entre "administration" [administração] e "management" [gestão], e sugere que na maior parte da literatura estes dois termos são intermutáveis. Sendo assim podemos utilizar ambos os termos para significar o processo de tomar decisões seguras acerca das actividades que a organização (ou uma unidade de qualquer organização) deve ser responsável, e de*

mobilizar os recursos humanos e materiais necessários para realizá-las.» (Sublinhado por mim).

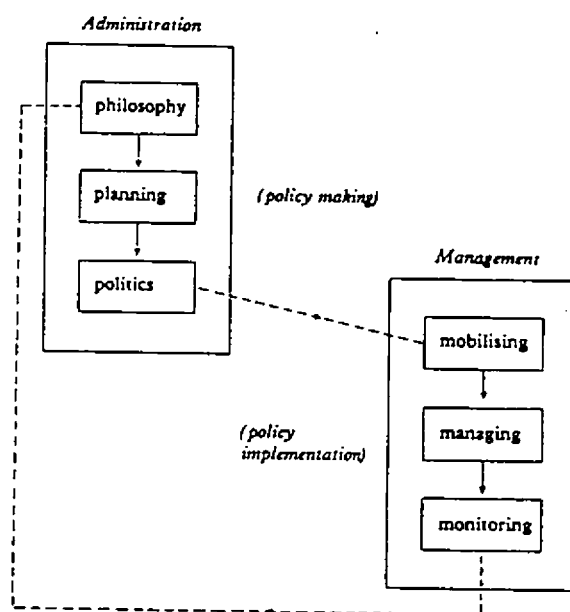
Glatte (1972) considera que existem dois níveis diferentes de actividade nas organizações que podem justificar uma certa distinção entre um e outro termo: «*Verificamos que umas vezes "management" (gestão) e outras vezes "administration" (administração) são usados para significar uma maior implicação na condução das funções de decisão política, o que implica que o outro vocábulo esteja relacionado mais com o trabalho de rotina. No sector privado, contudo, "management" (gestão) é geralmente conotado com um nível mais elevado de trabalho. Em contrapartida, em relação ao governo central e local verifica-se uma tendência para usar "administration" (administração) como nível mais elevado, enquanto "management" (gestão) se aplica a maior parte das vezes na direcção e organização das instituições educativas.*»

Todavia, mais tarde, este mesmo autor defende expressamente a utilização do termo gestão ("management") aplicado à educação. Na sua comunicação ao "1º Congresso Interuniversitário de Organização Escolar" (Barcelona, 1990), intitulada «*A gestão como meio de inovação*», Glatte (1992), critica a resistência que muitas pessoas ainda têm quanto à aplicação do conceito de gestão («*management*») à educação. Isso deve-se à ideia errada de que ela ainda se encontra vinculada «*às formas racionais, técnicas e mecanicistas que a caracterizaram durante muitos anos*» (p.147). Essa ideia é reforçada pela concepção de gestão como uma actividade puramente técnica que se arriscaria a tratar os alunos e as suas necessidades como sistemas artificiais, burocracias e rotinas (Osborne, 1986), ou como formas de manipulação dos elementos da organização (Inglis, 1986), ou como artifício para ocultar a realidade da vida escolar (Ball, 1989).

Todavia, ao defender a utilização do termo gestão, Glatte adverte que «*Nunca considerámos a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objectivos educacionais, um receio sentido por muitos dos actores escolares. A gestão deve ser tomada como uma actividade que pode facilitar e estruturar a definição dos objectivos e que pode igualmente dar- lhe expressão prática*». (1992, p.147).

Outro autor britânico, Everard que, vindo da formação de gestores de empresas, desenvolveu vários trabalhos no domínio da gestão dos estabelecimentos de ensino (Everard, 1984; Everard e Morris, 1985; Everard, 1987) foi um dos primeiros autores, neste país, a utilizar de uma maneira sistemática o termo «management» em relação às escolas. Na sua obra de 1987, «*Developing management in schools*» (onde desenvolve um estudo comparativo entre a gestão das empresas e a gestão das escolas), Everard

**Figura 4**  
**Taxonomia da administração e gestão (Hodgkinson, 1983)**



Hoyle (1986), comentando esta taxonomia, considera que ela põe em evidência a necessidade de articulação entre «a filosofia da decisão política, por um lado, e a ciência da gestão, por outro», através de um envolvimento progressivo de três níveis da realidade organizacional: as «ideias» (filosofia e planificação), as «pessoas» (política e mobilização) e as «coisas» (gestão e monitorização). (p. 104)

Esta revisão sobre a utilização dos termos «administração» e «gestão» mostra que, particularmente na educação, não existem fronteiras semânticas claramente definidas e que eles se aplicam, muitas vezes, com significados idênticos (18).

Por outro lado, a própria polissemia de cada um deles faz com que, por vezes, o mesmo termo tenha significados profundamente diferentes em função da época, dos autores, dos países e dos contextos.

Apesar de tudo (e tendo em conta que esta revisão se destina a perspectivar o próprio conceito de administração do liceu no período em estudo) é possível enunciar algumas conclusões de carácter prático para uso destes termos:

- «Administração» e «gestão» são hoje utilizados correntemente para significarem as actividades pela quais uma organização realiza um conjunto de objectivos

interessados no ensino do que na administração a aceitarem funções de gestão. «Ao adoptar-se um termo que é característico do mundo industrial, há a esperança de revestir essas funções de um certo status.» (p. 157)

Uma segunda função é convencer as pessoas da complexidade em fazer funcionar uma escola e que as competências exigidas são similares às necessárias para pôr a funcionar uma empresa industrial ou comercial.

A terceira função é encorajar a auto-imagem dos professores como desempenhando uma tarefa "masculina".

Uma outra tentativa (desta vez num plano mais filosófico) de estabelecer uma distinção entre "administração" (*administration*) e "gestão" (*management*) que tem sido utilizada por alguns autores ingleses ligados à administração educacional (cf. entre outros Hoyle, 1986 e Hughes, 1987) foi proposta pelo canadiano Hodgkinson numa comunicação à Canadian Association for the Study of Educational Administration, em Junho de 1980.

Hodgkinson (1980 e 1983) considera existirem dois níveis de actividade na administração de uma organização (ver figura 4): o primeiro tem que ver com o "processo administrativo" («*administrative processes*») o segundo com o "processo de gestão" («*managerial processes*»).

No «*processo administrativo*» (que é essencialmente um «*processo abstracto, filosófico, qualitativo, estratégico e humanístico*») são definidos os valores da organização, que devem ser traduzidos num projecto ou plano, escrito, de maneira a ser comunicável, sendo em seguida objecto de um processo de persuasão política, pelo qual se passa do campo das "ideias", para o das "pessoas". Esta é para Hodgkinson a fase da "tomada de decisão política" («*policy making*») e desdobra-se em três etapas: filosofia («*philosophy*»), planificação («*planning*») e política («*politics*»).

No «*processo de gestão*» (que é essencialmente «*concreto, prático, pragmático, quantitativo e tecnológico*») são mobilizados e organizados os recursos e controlada a sua aplicação aos objectivos definidos. Para Hodgkinson esta é a fase da "execução política" («*policy implementation*») e desdobra-se em três etapas: mobilização («*mobilizing*»), gestão («*managing*») e monitorização («*monitoring*»).

considera que a utilização do termo «*management*» (gestão) em educação é menos clara que no comércio ou indústria (e mesmo neste caso não existe acordo quanto a uma definição precisa), e que tem muitas vezes um sentido pejorativo, sendo a sua utilização considerada como «*um perigo para a autonomia e para os valores profissionais dos professores e fazendo surgir de imediato ideias sobre a crueldade dos patrões autoritários.*» (Everard, 1987, p. 127).

Everard que recebeu algumas críticas contundentes pela sua tentativa de adaptar alguns processos da gestão das empresas às escolas (Everard e Morris, 1985) explica que isso se deve a uma ideia desvirtuada que os professores têm da gestão empresarial, nomeadamente ao que se refere ao exercício do poder, à subordinação ao gestor e ao respeito pelas necessidades dos indivíduos. «*Pelo contrário, o respeito pelo indivíduo e um forte sentido ético são valores essenciais em muitos gestores bem sucedidos.*» (Everard, 1987, p. 127).

A razão por que Everard prefere empregar o termo «*management*», em vez de «*administration*» deve-se ao facto de «*Administration*» (administração) na indústria, significa normalmente o funcionamento de um sistema de acordo com procedimentos definidos. Isto implica que há um status quo a manter e que tudo o que interfere com o funcionamento normal deve ser afastado. Um «*administrator*» (administrador) tende a ser mais conservador do que um «*manager*» (gestor) que está mais habituado a ver a mudança e o desenvolvimento como inevitável no mundo dos negócios e que por isso devem ser conduzidos de uma maneira dinâmica e criativa.» (1987, p. 127 e 128).

Hoyle (1986), por sua vez, considera que a utilização recente (há não mais de vinte anos) do termo «*management*» (gestão) para designar a coordenação das actividades na escola tem um sentido simbólico. «*Management*» simboliza uma abordagem racional da coordenação das escolas. Apesar da maioria das escolas serem do ensino primário e terem uma estrutura organizacional relativamente simples, verifica-se uma ampla adopção deste termo a propósito do funcionamento das escolas. Nas escolas secundárias é agora comum os directores constituírem um «*management team*» (equipa de gestão) e terem um nível de «*middle management*» (gestão intermédia). Alguns adoptaram uma abordagem de «*management by objectives*» (gestão por objectivos).» (p. 157)

Segundo Hoyle, independentemente das estruturas e processos de gestão que estão subjacentes à sua adopção, o que está em causa na utilização da palavra «*management*» (gestão) são também funções simbólicas.

Uma primeira função pode ser induzir os professores que estão mais

(definidos interna e/ou externamente) através da optimização dos seus recursos humanos, materiais e financeiros.

- No quadro da educação é possível estabelecer algumas distinções na utilização destes dois termos, tendo em conta o contexto em que são aplicados.

Ao falarmos do sistema educativo poder-se-á utilizar o termo «*administração*» para referir as actividades (planificação, organização, direcção, controlo) que têm em vista assegurar o funcionamento do sistema no seu conjunto, e «*gestão*» para significar essas mesmas actividades ao nível de cada escola, ou instituição.

Ao, falarmos de uma escola em particular, enquanto organização, podemos utilizar o termo «*administração*» para significar o processo de definição das metas e das políticas que vão orientar o funcionamento da escola (quer no quadro da reinterpretação do normativo legal, quer no quadro das suas autonomias) e «*gestão*» para significar o processo de optimização dos recursos humanos, materiais e financeiros que vão permitir concretizar esses objectivos e essas políticas.

- Todavia, com a crítica aos paradigmas positivistas (que legitimavam a separação entre "concepção" e "execução") e com a própria evolução das teorias da administração / gestão (racionalidade limitada das organizações, carácter contingente das decisões, importância de uma estratégia de desenvolvimento e mudança), esta divisão entre os dois conceitos tende a esbater-se.

A necessidade de pôr em evidência esta evolução fez com que, no Reino Unido, se assistisse nos últimos dez a quinze anos a uma importação do termo «*management*» do contexto empresarial para o contexto educativo (em substituição de «*administration*»).

O mesmo foi seguido por alguns autores de outras línguas onde foi introduzido o anglicismo «*management*» para significar essa modernização da administração da escola.

Em Portugal, tendo em conta o significado que o termo «*gestão*» adquiriu no quadro do próprio processo recente de modernização da administração das empresas (e mesmo da administração pública), não se torna necessário o recurso ao anglicismo.

- De qualquer modo atendendo a esta proximidade semântica, a prudência



aconselha a que se utilize de preferência os dois termos «*administração e gestão*» (mesmo correndo o risco de pleonismo) quando se quer cobrir todas as actividades que asseguram o funcionamento das escolas e sublinhar a importância que a gestão (no sentido empresarial) desempenha na eficácia desse funcionamento.

A utilização isolada de administração ou de gestão continua a fazer sentido desde que o contexto mostre claramente estarmos a referir ao conjunto das actividades. De qualquer modo, pela conotação mais extensiva que a primeira dessas palavras tem, no quadro da administração pública, é preferível utilizar, neste caso, «*administração*». É aliás o que também acontece quando nos referimos à função em geral - «*a administração das escolas*», ou às «*teorias da administração*», e à área de conhecimento - «*administração educacional*», bem como, muitas vezes, na designação de cursos e disciplinas (ver a este propósito Lima, 1991).

Em Portugal, a evolução semântica dos termos «*administração*», « *direcção*» e «*gestão*», referidos às escolas, tem uma "história" própria que decorre, por um lado da ausência, até recente data, dos contributos das teorias de organização e administração educacionais, por outro das próprias vicissitudes do processo político.

Essa evolução conheceu um período de relativa estabilidade (com nuances importantes que irei abordar a seguir) até ao "25 de Abril de 1974", e a partir desta data sofreu uma primeira aceleração entre 1974 e 1975, na sequência das transformações introduzidas pelo movimento revolucionário, e uma segunda entre 1988 e 1991, despoletada pelas propostas de alteração do enquadramento jurídico da organização e administração das escolas surgidas no âmbito dos trabalhos preparatórios da Reforma educativa e pelos contributos teóricos e analíticos oriundos do meio académico, em particular da Universidade do Minho.

Embora o meu objecto de estudo, no quadro do presente capítulo, se restrinja ao período entre 1836 e 1947, é importante assinalar aqui (ainda que sumariamente) quais as principais características desta evolução recente, até porque ela contribui para perceber melhor o sentido da evolução anterior.

De um modo esquemático podemos dizer que as transformações ocorridas na evolução semântica dos termos utilizados para identificar a administração das escolas, no período a seguir ao "25 de Abril de 1974" têm um sentido marcadamente simbólico, e as que foram introduzidas no quadro da Reforma educativa, têm um sentido jurídico-administrativo.

No primeiro caso, o aspecto mais significativo consiste na introdução, pela primeira vez, na terminologia oficial do termo «*gestão*» para significar os órgãos e processos responsáveis pelo funcionamento das escolas que até aí eram designados por «*direcção*». Esta designação é imposta pelo movimento reivindicativo dos professores que em muitas escolas, entre Abril e Maio de 1974, demite os reitores e directores e elege «*comissões de gestão*» (19). O decreto-lei nº 221/ 74 que «*reconhece e legaliza*» (Lima, 1992, p.233) estas estruturas é assim o primeiro documento oficial em que o termo «*gestão*» é utilizado para designar as funções gerais de administração das escolas: «*Às comissões referidas no artigo anterior [comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974] caberão as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão.*» (artigo 2º).

A adopção deste termo, ao contrário do que aconteceu nos outros países, não teve que ver com a tentativa de valorizar os processos de gestão utilizados nas empresas (o «*management*» inglês), mas corresponde ao que poderia chamar de dois "reflexos sociais" que a conjuntura política provocou:

- o primeiro resulta da necessidade de criar uma ruptura com o modelo anterior, baseado na função «*direcção*» e no exercício do poder individual, o que para além de obrigar a uma outra estrutura, exigia a utilização "simbólica" de um termo cujo significado não tivesse sido "corrompido" pelas normas e práticas impostas pelo regime deposto;

- o segundo, decorre da influência próxima (temporal e ideologicamente) dos movimentos «*autogestionários*» e «*cogestionários*» que, na sequência do Maio de 68, fazem da participação dos trabalhadores na gestão uma estratégia de democratização das empresas.

A «*gestão democrática*» tem por isso semelhanças com o movimento da «*gestão participativa*» que se desenvolveu a partir do final da Segunda Guerra Mundial, no meio empresarial, quer na Europa quer nos Estados Unidos. Esta modalidade de gestão (influenciada pela "escola das relações humanas") conheceu diferentes níveis de operacionalização e de realização prática, mas caracteriza-se, essencialmente, pela extensão dos direitos dos assalariados aos domínios da gestão e organização do trabalho. (Ver entre outros, Desmarez, 1988; Laville e Ricochon, 1992).

A reivindicação de uma "gestão democrática" na escola que é feita nesta

altura, em Portugal, não decorre, portanto, de uma reflexão teórica sobre os problemas da administração e gestão das escolas, nem de uma reforma arquitectada pelo poder político. Ela é a expressão de um movimento político-social que reclama "democracia na escola", o que passa pela participação dos professores e alunos na sua gestão/administração. (20)

Neste aspecto, o termo «*gestão democrática*» é perfeitamente equivalente ao de «*administração democrática*» com que é conhecido o período da história da administração da educação nos Estados Unidos da América do Norte, entre cerca de 1930 e 1950, e que Campbell e Newell (1985) consideram marcar a transição entre as influências da "gestão científica" de Taylor e o "movimento das relações humanas", despoletado pelos trabalhos de Mayo, na administração da educação naquele país. Para estes autores, este movimento ficou a dever-se bastante às influências de Dewey e do seu «*Democracy and Education*» publicado durante a primeira Guerra Mundial (1916).

Uma das obras mais marcantes deste período (juntamente com a de Newlon, «*Educational Administration as a Social Policy*», 1934), intitula-se exactamente «*Democracy in School Administration*» (Koopman e outros, 1943). Neste livro os autores criticam o facto de os administradores das escolas procurarem imitar as técnicas organizacionais e as práticas emergentes na indústria e comércio, «*caracterizados pela centralização, padronização, subordinação, inspecção, disciplina e controlo*» com o fim de tornarem a educação mais eficiente. Em oposição a essas práticas, os autores defendem que deve ser dada mais atenção à ideia de uma ampla participação dos professores e dos alunos nos processos de tomada de decisão, pelo que recomendam aos administradores que procurem descobrir os melhores processos para permitir uma gestão participativa. Os autores dão vários exemplos de processos para conseguir essa participação mas, como assinalam Campbell e Newell (1985), «*nunca chegam a dar uma definição de administração democrática*» (p.55)

Um exemplo dessa definição é dada pela «*Encyclopedia of modern education*» (Rivlin, ed., 1943) que na entrada "Administration, school" e referindo-se às «*teorias de administração*» considera existirem duas principais: a «*executiva*» e a «*democrática*».

A «*administração executiva*» (segundo W.C. Reeder, autor do texto relativo a este termo) está ligada à expansão da educação pública nos finais do século XIX e na primeira parte do século XX, desenvolveu-se em paralelo com a teoria da administração empresarial em que a eficiência na gestão e produção era o principal objectivo.

A «*administração democrática* teve origem no reconhecimento que a decisão política ("policy making") e a execução ("policy executing") não podem estar separadas,

*e que todos os que partilham o trabalho na escola devem participar na sua planificação. A administração democrática reconhece ao mesmo tempo o apoio que os professores podem dar à administração e as oportunidades que isso proporciona para o desenvolvimento dos professores. Reconhece portanto o princípio da delegação da autoridade e da partilha de responsabilidades.»* (p. 14).

Quanto ao **segundo caso** de evolução semântica, em Portugal, dos termos «administração» e «gestão», ele é fortemente influenciado pela proposta de «*Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário*» elaborada por Formosinho, Fernandes e Lima (1988) no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Estes docentes da Universidade do Minho fazem uma distinção entre «administração», «direcção» e «gestão» com base numa interpretação jurídico-administrativa do texto da Lei de Bases, ainda que invocando os contributos teóricos da "ciência administrativa", em particular os de Fayol e seus continuadores Gulik e Urwick.

Segundos estes autores (ver também Formosinho, 1988; Lima, 1988), «administração» distingue-se de «gestão» por ser um termo mais abrangente e equivale à acepção tradicional dada por Gulik e Urwick : planear, organizar, recrutar, dirigir, coordenar, informar, e orçamentar. «Direcção» e «gestão» são componentes da administração, sendo a primeira responsável pela definição das políticas e estratégias, e a segunda pela sua implementação.

Nesta perspectiva é criticada a utilização da expressão «*gestão democrática*» que segundo os mesmos autores faz «*pouco sentido teórico, embora assuma um valor simbólico apreciável, sob o ponto de vista político, no Portugal dos últimos anos*» (Formosinho, Fernandes, Lima, 1988, p. 155). (21)

Esta distinção entre «direcção» e «gestão» é coincidente, em muitos aspectos, com a visão "ortodoxa" da administração dos liceus, que sobreviveu durante todo o período em estudo (1836-1947), embora os termos utilizados fossem «direcção» e «administração».

É possível identificar o conteúdo semântico da palavra «administração» neste período (1836-1947) através da análise da sua utilização nos diferentes diplomas que regulamentaram o funcionamento dos liceus.

- Em 1836, o decreto de 17 de Outubro tem um título designado «*Inspecção e direcção do ensino secundário*». Os termos utilizados para definir as funções dos diferentes órgãos neste domínio são: «*governo, inspecção, intendência*».

- Em 1860, o Regulamento aprovado pelo decreto de 10 de Abril, tem uma

"secção" intitulada *«Da administração e dos funcionários dos liceus»* que regulamenta a constituição e funcionamento dos diferentes órgãos, bem como os deveres dos professores, do porteiro e do contínuo. A mesma designação se mantém nos decretos de 9 de Setembro de 1863 e no Regulamento de 31 de Março de 1873.

- Em 1880, a Carta de Lei de 14 de Junho tem um capítulo intitulado *«Do governo, administração e inspecção dos institutos secundários»* estabelecendo-se que o *«governo e a administração de cada liceu e das escolas municipais (...) pertence ao reitor e ao conselho por ele presidido»* (artº 55) e *«a superintendência e inspecção de todos os institutos secundários pertencentes a uma mesma circunscrição académica compete ao inspector como representante do poder central»* (artº 56).

- Em 1985, no Regulamento de Jaime Moniz (decreto de 14 de Agosto) o termo *«administração»* é utilizado já como uma função inerente ao desempenho do cargo de *«director»*: *«Ao reitor, como director do instituto de ensino cuja administração literária, económica e disciplinar lhe está encarregada (...)»* (artº 129).

- Em 1914, com a criação dos "conselhos administrativos" nos liceus, o termo *«administração»* começa a ser utilizado no contexto da aplicação da dotação orçamental: *«(...) conferir aos liceus a capacidade de administrarem com relativa autonomia a dotação que anualmente lhes é consignada.»* Ou: *« (...) o Estado entrega confiadamente aos professores dos liceus a administração da sua fazenda.»* Por isso quando o decreto nº 503 de 20 de Maio de 1914, redefine as funções do reitor ele estabelece uma distinção clara entre as seguintes competências do reitor (artigo 1º): a *« direcção pedagógica do liceu »*, juntamente com os directores de classe e conselho escolar; a *« administração económica »* mediante o Conselho administrativo; e a *« autoridade disciplinar »* em relação a professores, estudantes e pessoal menor.

- Em 1917, com o decreto nº 3695 de 24 de Dezembro, já o termo *«administração»* isolado é utilizado como sinónimo de *«administração económica»*: *«(...) Considerando que é o corpo docente de cada estabelecimento de educação quem está nas melhores condições de exercer a administração do estabelecimento que a República lhe confia, e de promover o melhor aproveitamento das suas receitas e a melhor distribuição das suas despesas (...).»* Ou ainda: *« A administração dos liceus é exercida por um conselho administrativo (...)»* (artigo 2º).

Esta restrição do conceito *«administração»* aos aspectos económicos é consagrada a partir da primeira reforma da República (decreto 3 091 de 17 de Abril de

1917) e mantém-se até ao Estatuto de 1947 (decreto 36 508 de 17 de Setembro) que no essencial vigorou até 1974 (22).

Em todos os diplomas regulamentadores do ensino liceal, a partir daquela data, a expressão «*administração liceal*» ou «*administração do liceu*» refere-se **unicamente** às actividades desenvolvidas pelo Conselho administrativo no âmbito da aplicação das receitas e controlo das despesas. Por isso quando é referida, nesses diplomas, a «*autonomia administrativa*» dos liceus, ela aplica-se unicamente aos aspectos económico e financeiros. (23)

Paralelamente a esta redução do significado de «*administração*» assiste-se progressivamente a uma ampliação do sentido de « *direcção*» que passa a abranger todas as funções a desempenhar pelo chefe do estabelecimento de ensino, o reitor, em particular a partir da legislação produzida a seguir a 1930.

Assim o decreto nº 18 235 de 22 de Abril de 1930 que regula o exercício das funções dos reitores e vice-reitores dos liceus define logo no artigo 1º que «*Compete aos reitores exercer a direcção dos respectivos liceus, como seus chefes, dentro das atribuições definidas pelo presente decreto e demais legislação em vigor.*».

Do mesmo modo o Estatuto de 1947 (decreto nº 36 508 de 17 de Setembro) dedica o seu capítulo II à «*Direcção dos liceus*» onde regulamenta a constituição, atribuições e competências dos diversos órgãos que asseguram o funcionamento dos liceus (reitor, vice-reitor, secretário, conselho escolar e conselho disciplinar) à excepção do Conselho administrativo, cuja regulamentação, como vimos, está incluída no capítulo seguinte, intitulado «*Administração dos liceus*».

Em síntese, podemos dizer que até aos princípios do século XX o termo «*administração*» era utilizado para designar a condução de todas as actividades (pedagógicas, financeiras, disciplinares) necessárias a que o liceu cumprisse os objectivos determinados pela legislação.

A partir da concessão da "autonomia" na administração das receitas e das despesas dos liceus prevista pela legislação de Sobral Cid (1914) o termo «*administração*» é reservado para este domínio de actividade, e o termo « *direcção*» passa a ser utilizado para significar a função de "administração" geral sobre as restantes actividades.

A « *direcção*» era portanto a função de maior responsabilidade, distinguindo-se da «*administração económica*» que era claramente uma função mais "técnica" e que a partir de 1947 era habitualmente delegada no vice-reitor, a quem cabia presidir ao conselho administrativo.

Neste sentido, administrar um liceu, a partir dessa altura, era essencialmente "dirigi-lo" e essa era a função do reitor e do conselho escolar, até 1930, e depois exclusivamente do reitor (ver capítulo 3).

Esta proeminência da função de direcção na administração do liceu era já anunciada por Borges Grainha em 1905 (a partir da sua reflexão sobre os exemplos belga, suíço e francês) e manteve-se actual durante todo o período em estudo:

*«Se em qualquer agrupamento humano é necessário uma direcção que dê coesão aos vários membros de que ele se compõe, fácil é de ver como uma bem ponderada e equilibrada direcção se torna extremamente necessária e grandemente difícil num estabelecimento de instrução secundária, onde leccionam diversos professores com caracteres e propensões diferentes, onde se instruem e educam muitos alunos em variadíssimas circunstâncias de idade, robustez, inteligência, procedência, educação de família e meios de fortuna, e onde são ensinadas muitas disciplinas de métodos e aplicações diversíssimas cuja aprendizagem se continua gradualmente durante anos.*

*Em tais estabelecimentos, com elementos tão diferentes, com ensino tão variado e disseminado por muitas classes, torna-se absolutamente imprescindível uma grande força coesiva e harmonizadora tanto pelo lado da instrução como pelo da educação. (...)*

*Ora esta força unificante e harmonizadora, tanto do ensino como da educação, só se pode obter por meio de uma organização sólida, séria e habilmente concatenada, que dirija desveladamente toda aquela variedade de elementos com grande segurança e tenacidade e ao mesmo tempo com prudente carinho e proveitoso exemplo.»* (Grainha, 1905, pp. 223-225).

## **2.2. As teorias de administração educacional**

A evolução das teorias de administração seguem de perto, e confundem-se muitas vezes com a evolução das teorias da organização, quer em geral, quer no domínio educacional.

Neste último caso, a interpenetração entre os dois conceitos e campos de estudo é tanto mais evidente quanto o aparecimento das teorias de administração educacional, nos anos 50, nos Estados Unidos da América, foi fortemente influenciado por

cientistas sociais que tinham desenvolvido trabalhos no domínio das organizações como Herbert Simon, Halpin, Griffiths, Parsons, Getzels, e outros (Halpin, 1967).

Apesar de Bush (1989) considerar que é possível estabelecer uma certa distinção entre a teoria da organização e a teoria da administração (24) uma vez que esta última está mais ligada à prática e tem um campo de estudo mais restrito, nem por isso deixa de reconhecer que essa distinção não é clara *«porque a teoria da administração cresceu no interior da teoria da organização que por sua vez tem implicações na prática administrativa»* (p.4).

É esta também a opinião de Hoyle (1986) ao afirmar que *«apesar da teoria da organização e a teoria da administração terem diferentes origens intelectuais e diferentes orientações - a primeira diz respeito essencialmente à compreensão e a segunda à condução da prática - tiveram um desenvolvimento comum.»* (p. 11).

Para este autor a *«teoria da organização»* tem uma tradição essencialmente sociológica, sendo Max Weber um dos seus "pais fundadores". A *«teoria da administração»* teve origem nos escritos dos práticos.

De uma maneira simplificada pode dizer-se que a "teoria da organização", enquanto *«teoria para a compreensão (...) consiste num conjunto diversificado de perspectivas pelas quais podemos compreender melhor a natureza da organização como unidade social e a realidade da vida na organização»* (p.14).

*«A teoria da administração, enquanto teoria prática, está relacionada com a possibilidade de o "prático" desenvolver a eficácia da organização e, simultaneamente, a satisfação no trabalho, dos seus membros.»* (p.15).

Todavia Hoyle considera que esta distinção em termos de função dos dois tipos de teorias é muito redutora da realidade e que na maior parte dos casos existe uma interconexão entre as duas.

Esta coexistência é visível, aliás, na própria literatura da especialidade (em particular anglo-saxónica) sendo inúmeros os exemplos em que as duas perspectivas (organizacional e administrativa) são utilizadas pelo mesmo autor no estudo da organização e/ou administração escolar.(25)

O estudo da evolução das teorias da administração educacional é claramente condicionado pelo desenvolvimento que essas teorias tiveram nos Estados Unidos da América, desde o princípio do século XX. Só a partir dos finais dos anos 70 é que, com a reanimação do debate teórico provocado pelas perspectivas críticas às teorias existentes, e com a construção de paradigmas alternativos, se assiste a um alargamento desses estudos



a outros países de língua inglesa como ao Canadá, Reino Unido e Austrália (ver entre outros, Hoyle, 1986; Hughes, 1987; Beare, Caldwell, Millikan, 1990), e mais tarde a outros países do continente europeu como a França (Derouet, 1987), a Espanha (Ciscar e Uria, 1988), e a Portugal (Lima, 1991).

Embora a evolução da administração dos liceus, em Portugal, no período em estudo, se tenha desenrolado à margem dessa evolução teórica nos E.U.A. (ver a seguir ponto 2.3.) é importante conhecer os paradigmas das diversas teorias e suas aplicações práticas, uma vez que podem ser utilizados como instrumentos de análise para interpretar o que se passou no nosso país.

Tomando como referência, de maneira conjugada, os trabalhos de Greenfield (1985 e 1988), Hughes (1987), Bush (1989) e Beare, Caldwell, Millikan (1990), entre outros, é possível definir três grandes períodos na evolução das teorias de administração educacional: o primeiro, vai desde o início do século XX até meados dos anos 50; o segundo, desta data até meados dos anos 70; o terceiro, até à actualidade.

O primeiro período é marcado pela influência que tiveram, na administração da educação, nos E.U.A., idênticos movimentos na gestão das empresas: em particular a "administração científica" (a partir dos trabalhos de Taylor e seus continuadores) e, a partir dos anos 30, o movimento das "relações humanas".

No que se refere à administração do sistema educativo (ao nível dos distritos escolares ou das próprias escolas) a influência dos princípios da "gestão científica" fizeram-se sentir desde cedo nos E.U.A.

Como referem Campbell e Newell (1985), dois anos depois da publicação da obra de Taylor (1911) *«The Principles of Scientific Management»*, Franklin Bobbitt, que era instrutor em administração educacional na Universidade de Chicago, publicou um longo artigo no anuário da National Society for the Study of Education intitulado *«Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems»*. Como assinalam aqueles autores *«Apesar de Bobbitt não citar Taylor refere-se ao movimento da gestão científica e aplica livremente os seus conceitos ao sistema escolar»* (p.54)

Na análise que Bottery (1992) faz das propostas apresentadas por Bobbitt torna-se claro que a sua principal influência incidiu no processo de construção do currículo e na concepção da organização escolar como uma organização empresarial subordinada ao culto da eficiência.

No que se refere à construção do currículo Bobbitt defendia que ele devia ser definido a partir da realidade presente da sociedade. Os objectivos do curriculum

consistiam nas capacidades, atitudes, hábitos, formas de conhecimento que o homem precisa possuir para realizar, adequadamente, as diferentes actividades previstas pela vida humana. O currículo seria assim constituído pela série de experiências que as crianças e os jovens necessitam de ter para atingir esses objectivos. (Bobbitt, 1918, p. 42, in Bottery, 1992, p. 28)

Esta perspectiva de construção racional do currículo a partir de uma abordagem normativa das suas finalidades e objectivos, que viria a ser mais tarde recuperada por Tyler e Bloom (Bottery, 1992), integra-se nas perspectivas desenvolvidas por Taylor de selecção e treino dos trabalhadores a partir da descrição das tarefas que eles têm de desempenhar.

Do mesmo modo, Bobitt considerava a eficiência, os "standards" e a hierarquia como os bens supremos de qualquer organização. Nesse sentido, por exemplo, a autonomia institucional das escolas resultava da não adopção destes valores e tinha origem *«numa tendência constitucional para colocar o bem-estar do trabalhador acima do bem-estar da organização, e o bem-estar de ambos acima do bem-estar da sociedade no seu conjunto (...).»* (Bobbitt, 1913, p. 50).

Por isso *«a eficiência implicava a centralização da autoridade e uma direcção segura, praticada pelos supervisores sobre todos os processos realizados»* (Bobbitt, 1913, p. 89). *«Os directores e supervisores devem fornecer aos trabalhadores instruções detalhadas acerca do trabalho que deve ser feito, os "standards" que devem ser atingidos, os métodos a utilizar e os materiais a usar»* (Bobbitt, 1913, pp. 7-8).

Finalmente, para Bobitt não existia uma diferença significativa nas tarefas fundamentais de gestão, direcção e supervisão de qualquer organização, seja ela de comércio, manufactura, filantrópica, de educação, de transportes ou de governo.

Segundo afirma Bottery (1992) a analogia entre os princípios defendidos por Bobitt para a organização e administração da escola e as concepções de Taylor para a indústria era clara:

*«Havia uma hierarquia demarcada: directores e chefes de estabelecimento de ensino eram os gestores industriais, os professores eram os trabalhadores, e os alunos eram os materiais em bruto que deviam ser processados. A monitorização desta linha de produção é realizada em termos de "standards" educacionais (...).»* (p.29).

Assiste-se neste período a uma valorização dos aspectos financeiros da

administração educacional, e os directores das escolas passam a prestar mais atenção à preparação do orçamento, à elaboração do relatório anual.

Ao mesmo tempo «os administradores dos distritos escolares (*"superintendent"*) passaram a ganhar reputação de científicos por abolirem as classes com poucos alunos, aumentarem a relação alunos por professor, e por reduzirem de outras maneiras os custos, bem como por saberem preparar quadros e gráficos para mostrarem a redução dos custos que resultaram dessas medidas.» (Faber e Shearron, 1974, p. 104)

Outra das influências visíveis da "gestão científica" na educação, neste período, está relacionada com a preocupação de medir os resultados escolares e compará-los com os custos educacionais. Como assinalam Campbell e Newell (1985) «Os testes estandardizados de inteligência e de resultados depressa se tornaram em instrumentos privilegiados dos que desejavam aplicar alguns dos princípios de Taylor, principalmente aqueles que tinham a ver com a medida dos resultados...» (p. 54).

Todavia, segundo Bottery (1992) mesmo antes da "gestão científica" ter começado a influenciar os administradores da educação nos E.U.A. já Thorndike (o fundador da psicologia quantitativa) ensinava no Teachers College da Universidade de Columbia a aplicação dos métodos psicológicos e estatísticos à educação. E, pouco tempo depois, a utilização dos testes de inteligência (com o desenvolvimento das escalas dos franceses Binet e Simon, 1905 e Stanford-Binet, 1916) tornou-se uma prática corrente nas escolas dos Estados Unidos. Estes testes eram complementados por testes de leitura, de aritmética e de escrita.

Para Bottery, «estes testes estavam ajustados aos esforços para corresponder à reclamação de quase todos os sectores para que os serviços educativos desenvolvessem a sua eficiência, no domínio da instrução. Com a predominância do pensamento empresarial e industrial no modo de vida americano, e com a vulnerabilidade dos administradores escolares à crítica e pressão do público, não é de surpreender que os princípios da eficiência empresarial, que já eram de certo modo uma assunção básica da escola, passassem a ser mais desenvolvidos.» (1992, p. 25)

Hughes (1987) considera igualmente que as ideias relativas à medida dos resultados escolares que estão na origem do progressivo desenvolvimento "das técnicas objectivas de testes" na Inglaterra (na linha do que acontecera nos E.U.A.) eram muito similares ao que era defendido pela "gestão científica", nos princípios do século.

Esta é também a perspectiva de Planchard (que foi, em Portugal, um dos

mais persistentes divulgadores da "organização científica da escola" - ver ponto 2.4.): «Os estudos experimentais de Taylor e da sua escola, os trabalhos do engenheiro francês Fayol no sector da administração das empresas, tiveram com certeza os seus reflexos sobre os actuais modos de organização escolar.» (Planchard, 1960, p.41). Entre os «pioneiros do movimento científico em pedagogia técnica» cita os que estão mais directamente ligados ao estudo experimental dos factos escolares como: J.M. Rice «pedagogo de tipo tayloriano que, já em 1896, antes mesmo de Taylor ter dado o exemplo no campo industrial, publicava uma série de artigos mais tarde reunidos em volume com o título significativo de "Scientific Management in Education". A sua preocupação constante era a análise e a avaliação objectiva de resultados. Sem medida, dizia ele, nenhuma organização científica da escola é possível» (Planchard, 1960, p. 42); Wipple, Freeman e Thorndike (igualmente nos E.U.A.); Rusk e Winch, na Inglaterra; Victor Mercante na Argentina; Meumann e Lay na Alemanha; Binet e Simon na França; Claparède na Suíça.

A influência das chamadas «teorias clássicas da organização» (Ogawa, 1985) - de que eu sintetizei alguns dos seus principais contributos no domínio da educação (ver ponto 1.1. deste capítulo) - não se confinaram à "gestão científica" proposta por Taylor e seus seguidores.

O mesmo se passou, em maior ou menor grau, com as teorias de administração desenvolvidas por James Mooney (vice-presidente da General Motors) e Gulick (ligado à administração pública) que, juntamente com o coronel britânico Urwick, foram os principais divulgadores da obra do engenheiro francês Henry Fayol nos E.U.A.; os estudos sobre a burocracia, a partir das características do ideal-tipo de organização definido pelo sociólogo e jurista alemão Max Weber; o movimento das "relações humanas" desencadeado a partir das investigações de Elton Mayo e seus associados na Western Electrical Company de Chicago e enriquecido com as análises de Barnard sobre as organizações formais e informais, a partir da sua experiência no comércio e no governo.

Campbell e Newell (1985) consideram que nos E.U.A. «a transição da perspectiva "gestão empresarial" para a das "relações humanas", na educação é muitas vezes referida como período da "administração democrática".» (p. 54) Para estes e outros autores (Faber e Shearon, 1974; Hanson, 1985; Hughes, 1987) a influência destas perspectivas fez-se sentir, desde os anos 30, e até aos anos 50, na literatura relativa à administração educacional (em particular, Koopman, 1943; e Yauch, 1949) e em textos das escolas de administração educacional. Mas se estes autores fazem alusões aos estudos de Mayo e à influência que tiveram na administração das empresas, a influência mais forte

parece ter-se ficado a dever aos princípios e valores defendidos por Dewey e seus discípulos numa perspectiva da filosofia da educação (Campbell e Newell, 1985).

Quanto à influência da burocracia na administração educacional ela prolongou-se para lá deste período (dos anos 50 a 70, segundo Campbell e Newell, 1985, p. 55) e esteve associada à perspectiva estruturalista dominante em muitos autores do *New Movement* (ver a seguir).

Apesar de todas as correntes do pensamento administrativo, da "gestão científica" às "relações humanas", terem tido expressão, de variadas maneiras, na administração da educação e na respectiva literatura, Hughes (1987, p. 9) adverte que a sua influência só se fez sentir de maneira parcelar e não planificada. Mesmo nos E.U.A., onde existiam cursos de administração educacional desde os princípios do século XX *«houve, durante muito tempo, poucas tentativas para integrar ou reconciliar a diversidade de abordagens disponíveis, ou para considerar em que medida e de que maneira, a administração da educação diferia dos outros tipos de administração.»* (Hughes, 1987, p. 9)

Esta relativização da influência que as "teorias clássicas" de administração, importadas principalmente da indústria, tiveram na prática das escolas (mesmo nos E.U.A. onde, nesta altura, a administração educacional já tinha um estatuto próprio) é um dado importante a ter em conta, por duas ordens de razões:

- Como assinala Hughes (1987), em contraste com as perspectivas teóricas de Taylor, Fayol, Gulick e outros, grande parte da literatura pioneira sobre gestão, produzida pelos engenheiros e os capitães da indústria, não passa de uma extensão do senso-comum da sua própria e considerável experiência prática.

Esta literatura deu lugar a generalizações abusivas, não sustentadas pela investigação, nomeadamente no que se refere à administração educacional. É a crítica a essa ausência de fundamentação teórica que vai estar na origem de *«um intenso romance com a teoria»* (Culberston, 1980, p. 36), que se inicia nos anos 50, conhecido por *«New Movement»*.

- Apesar de ser possível estabelecer uma periodização na evolução das teorias da administração educacional a partir das perspectivas que são dominantes na literatura da especialidade, isso não significa que as teorias vão desaparecendo ou os seus efeitos práticos

suprimidos. O Taylorismo, a burocracia, as relações humanas são perspectivas recorrentes, mesmo na actualidade, no domínio da administração educacional e o seu aparecimento - desaparecimento - reaparecimento é condicionado por contextos que variam de época para época, de país para país, de escola para escola.

O segundo período na evolução das teorias da administração educacional é conhecido pela designação de «*New Movement*», proposta por um dos seus principais animadores, o americano Halpin, nos princípios dos anos 50 e que se estendeu mais tarde por outros países de língua inglesa, em particular Canadá, Reino Unido e Austrália (ver entre outros, Halpin, 1967; Culberston, 1980; Greenfield, 1985; Hoyle, 1986; Hughes, 1987).

Este período é caracterizado pela tentativa de construir uma teoria específica para a administração educacional que substitua o «*naked empiricism*» que, segundo Halpin (1957), caracterizava a maior parte dos estudos académicos neste domínio. Como sublinha Greenfield (1985) «*Para os seus proponentes, o "New Movement" na administração educacional não era uma reacção contra a antiga teoria ou a má teoria; de certo modo eles viam nele um remédio para a ausência de teoria*» (p. 5243).

Um dos acontecimentos mais marcantes na origem deste movimento consistiu no Seminário realizado em 1957 na Universidade de Chicago e promovido pelo University Council for Educational Administration (UCEA), organismo fundado em 1956. Este seminário reuniu professores de administração educacional e cientistas sociais e teve como finalidade explorar o papel da teoria na administração educacional.

Na apresentação do livro «*Administrative Theory in Education*» (26), que reúne as oito comunicações apresentadas ao Seminário, Halpin, que foi o seu editor, adverte a este propósito:

*«A administração como campo de estudo científico tem uma origem recente. Não devemos ter ilusões acerca do ponto em que nós encontramos. Estamos ainda a fazer ténues esforços para o desenvolvimento da teoria. Consequentemente este livro não apresenta a teoria de administração educacional; nem sequer descreve uma teoria de administração educacional. Ainda não atingimos o estágio em que podemos falar com precisão acerca de uma teoria da administração, e eu espero sinceramente que nunca haveremos de proclamar que descobrimos a teoria; (...). Este livro não dá respostas. Os seus autores apresentam as suas ideias de maneira exploratória; eles dizem, "Precisamos*

*de desenvolver uma teoria no domínio da administração. Não temos muita certeza como havemos de lá chegar, mas eis algumas sugestões (...).*» (Halpin, 1967, p. xiii). (Sublinhado no texto).

A necessidade de uma teoria na administração educacional é aliás uma das principais questões abordadas na primeira comunicação ao seminário, da autoria do próprio Halpin - *«The Development of Theory in Educational Administration»*. Segundo este autor, *«tradicionalmente, os nossos programas de formação [de administradores] sublinhavam os aspectos "práticos" e diziam mais respeito aos aspectos técnicos do que à sua compreensão. Todavia, no pós-guerra, os administradores passaram a ter um conhecimento cada vez melhor do papel da teoria e começaram a reconhecer as contribuições que os cientistas sociais podiam dar à nossa compreensão da administração educacional. O trabalho do "superintendente" [administrador do distrito escolar] e dos directores das escolas e dos supervisores começaram a ser vistos através das perspectivas da investigação recente sobre as relações humanas. Aqueles que eram responsáveis pela formação de administradores passaram a receber com prazer as conclusões da investigação sobre os processos de liderança e o comportamento dos grupos, e a formular as suas próprias explicações sobre a administração a partir dos contributos das outras disciplinas. Mas ao mesmo tempo ficamos embaraçados com a pobreza da teoria no nosso próprio campo de trabalho, e desanimados com o facto de a nossa investigação ter permanecido, em larga escala, ancorada ao mais puro empiricismo. É a partir do sentimento crescente que temos desta situação que nasce a nossa tentativa de desenvolver a teoria sobre administração educacional.»* (1967, p.1)

O *«New Movement»* constitui a primeira tentativa de construir um quadro teórico próprio para a administração educacional, a partir do contributo de outras ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia) aplicadas ao estudo das organizações e da administração em geral. Ele é essencialmente um movimento que procura um antídoto para as abusivas generalizações (muitas vezes baseadas em experiências limitadas e atípicas) que proliferavam na literatura sobre a administração educacional, nos E.U.A. (Hughes, 1987).

Na linha das críticas já proferidas por Simon (1957) aos conhecimentos difundidos pelas "teorias clássicas" de administração (Taylor, Urwick, Fayol, etc.) que considerava sofrerem de *«superficialidade, supersimplificação e falta de realismo»* (p. 38), os promotores do *«New Movement»* punham em causa *«a teoria feita pela prática dos administradores»* (Thompson, 1967, p.25), cuja literatura não passava de *«uma mistura de*

*senso comum, categorias descritivas ligeiramente distantes do senso comum, e slogans e frases com forte sentido apelativo, mas pouco mais» (p. 27).*

A mudança de paradigma subjacente a este movimento assenta numa nova interpretação das relações entre a teoria e a prática, neste domínio, e segundo Greenfield (1985 e 1988) é fortemente influenciada pelos trabalhos de Herbert Simon e, em particular pela sua obra *«Administrative Behavior»*, publicada em 1945.

Simon reclama que o conhecimento da realidade administrativa deve ser baseado e validado no, e pelo, poder, objectividade e utilidade da ciência, e não se limitar, como até aí, aos juízos prescritivos dos práticos. Para Simon (1950) *«A primeira tarefa da teoria administrativa consiste em desenvolver um conjunto de conceitos que permitam a descrição, em termos relevantes para a teoria, de situações administrativas. Os conceitos, para serem cientificamente úteis, devem ser operacionais; isto é, o seu sentido deve corresponder a factos ou situações observáveis.» (p.37)*

É nesta perspectiva positivista que se funda, segundo Greenfield (1988) a convicção dos promotores da ciência de administração de terem descoberto uma base racional para a tomada de decisão e uma tecnologia isenta para desenvolver a eficácia e a eficiência das organizações.

Todavia como assinalou Halpin (1967), na sua comunicação, existem divergências assinaláveis entre os promotores deste movimento quanto ao conceito de teoria e quanto ao papel que ela deve desempenhar nas suas relações com a prática. Para uns, como por exemplo Griffiths, a teoria deve ser um guia para a acção do administrador: *«[Este] deve estar apto a usar a teoria, do mesmo modo que o médico está preparado para usar a teoria desenvolvida pelos investigadores nos laboratórios de biologia.» (Griffiths, 1967, p. 119).* Para outros, como o próprio Halpin (1967, p. 7) a teoria pronuncia-se sobre *«o que é»* e não sobre *«o que deve ser»*. Nenhuma teoria pode dizer de que maneira o administrador deve fazer e como fazer. Ou como diz Gregg (1965), outro dos elementos ligados ao *«New Movement»*: *«[A teoria] não prescreve regras para a acção administrativa, mas deve ser capaz de levar o administrador a analisar os problemas administrativos de maneira mais penetrante e correcta, a ver os acontecimentos em diferentes perspectivas, e a reflectir de maneira que não seria possível sem os conceitos em que assenta a teoria (...).» (p. 46)*

Para muitos dos promotores do *«New Movement»* a teoria da administração educacional não passava de um caso particular da teoria da administração em geral. Griffiths (1967) considera mesmo que a teoria administrativa diz mais respeito à substância



do que à forma, o que significa que na administração educacional «*é mais importante o substantivo do que o adjetivo*» (p. 121). Todavia Halpin (1967, p. 10), sem pôr em causa que há muita coisa em comum entre a administração educacional e a administração das outras organizações (aquilo a que chama de «*factor "g", ou geral*»), reconhece que também há «*factores "e", ou específicos*» que distinguem os diferentes tipos de administração. Por seu lado, Campbell (1967), interroga-se também, se a administração educacional não terá certas peculiaridades que fazem dela um caso especial. Na sua comunicação ao Congresso de Chicago de 1957, ele considera que as peculiaridades da administração educacional derivam dos seguintes factores: a função da educação na sociedade; a natureza da actividade educativa; os grupos de referência para o administrador (o conselho de educação, os outros professores e o público); o semi-profissionalismo da administração educacional; e a dupla função do administrador educacional.

Segundo Hughes (1967) as três principais áreas de desenvolvimento do «*New Movement*» foram: os estudos baseados no "modelo de sistema social", proposto por Getzels-Guba (1957), que estabelece a distinção entre a dimensão organizacional (ou nomotética) e a dimensão pessoal (ou ideográfica); os estudos sobre o papel desempenhado pelos administradores dos distritos escolares ou das escolas, em particular os de Carlson (1962) e de Hemphill, Griffiths e Fredericksen (1962); e os estudos sobre o clima organizacional, em particular dos de Halpin e Croft (1963) que estão na origem do OCDQ («*Organizational Climate Description Questionnaire*»).

Apesar das perspectivas abertas pelo paradigma teórico que presidiu à reformulação dos estudos sobre a administração educacional a partir dos anos 50, nos Estados Unidos, o «*New Movement*» ficou aquém das expectativas inicialmente anunciadas pelos seus promotores.

Como nota Hughes (1987) «*o ideal de uma ciência da administração educacional baseada numa única grande teoria tornou-se menos atraente, a partir dos meados dos anos 60*» (p. 17). Os próprios "fundadores" deste movimento reconhecem mais tarde que as suas ambições eram exageradas. Griffiths, por exemplo, aconselha em 1966, que «*a busca de uma teoria abrangente (se é que alguém ainda a procura) deve ser abandonada (...) Aprendemos que uma abordagem mais modesta da teoria é mais gratificante.*» (citado por Hughes, 1987, p. 17). Do mesmo modo, Halpin, alguns anos depois de propagandear as ideais do «*New Movement*» desiludiu-se delas, ou como diz Greenfield (1985) «*pelo menos perdeu muita da sua fé de que era possível pôr em prática o núcleo essencial das ideias do Movimento.*» (p. 5245).

Um dos aspectos em que esse recuo é notório diz respeito à suposta influência que a teoria da administração educacional teria na prática dos administradores. Em 1960, confrontado com a questão «*Pode a ciência guiar a mão dos administradores ?*», Halpin afirmava já que a resposta completa e definitiva só podia ser «*Não!*» (Greenfield, 1985, p. 5246).

Um dos principais críticos aos princípios propostos pelo «*New Movement*» foi o canadiano Greenfield (1975, 1985, 1990, entre outros). Apesar de controversas, as críticas de Greenfield constituem um marco decisivo no desenvolvimento das teorias da administração educacional (Culberston, 1983; Hughes, 1987; Ribbins, 1987). Importa por isso recordar aqui os seus principais aspectos.(27)

As principais críticas de Greenfield dirigem-se à influência que Herbert Simon exerceu nos promotores do «*New Movement*», especialmente devido à sua concepção positivista da ciência administrativa. «*A concepção de administração como processo de tomada de decisão, proposta por Simon, e a sua crença de que os métodos da ciência positiva podiam ser usados para compreender e desenvolver a racionalidade das decisões dos administradores, tiveram uma grande influência nos modernos estudos, neste domínio. A partir deste ponto de partida teórico, ele construiu um modelo de racionalidade - a limitada e suficiente racionalidade do "administrative man" que só toma decisões que sejam boas "quanto baste".*» (Greenfield, 1990, p. 119)

Esta concepção positivista valoriza exclusivamente os aspectos "técnicos" da administração, separando os factos dos valores, e reduz a ciência da administração a preocupar-se só com os meios e não com os fins. Para isso elimina do seu campo de estudo «*tudo o que tem a ver com a paixão humana, a condição dos fortes e dos fracos, a convicção, a esperança, os desejos, a piedade, a fraternidade, o altruísmo, a coragem, o vício e a virtude*» (Greenfield, 1990, p. 120).

Segundo Greenfield a influência das ideias de Simon no «*New Movement*» nota-se em vários aspectos e é semelhante ao que ocorreu no domínio das teorias da organização nos anos 50. Ambos os movimentos se inspiram nas tentativas de Simon de basear o estudo das organizações e das administrações em bases científicas. Defendem a ruptura com os movimentos anteriores e consideram que a ciência, se inserida num molde positivista, pode salvar a administração dos «*filósofos, moralistas e outros subjectivistas*». Um e outro movimento buscam uma nova ciência das organizações cujo principal objectivo é estabelecer a verificação experimental de uma teoria hipotético-dedutiva que pudesse produzir um controlo sobre as organizações semelhante ao que é permitido sobre o mundo

físico. «*O grande objectivo do New Movement na administração educacional era gerar uma teoria semelhante acerca das escolas, colocá-la nas mãos dos administradores, e treiná-los no seu uso. E assim, começou o esforço de formar administradores na ciência das organizações*» (Greenfield, 1990, p. 125).

Fazendo o balanço da aplicação do «*New Movement*» na administração educacional Greenfield (1990) aponta quatro aspectos em que as suas consequências foram mais marcantes:

- A crença crescente na administração como ciência: «*O New Movement forneceu uma validação social à crença de que uma ciência objectiva para conduzir as organizações tinha sido de facto inventada. A partir do momento em que esta crença foi aceite, também se instaurou, desde cedo, a ideia que os administradores deviam ser formados através de programas de estudo nas universidades. (...) Esses programas ensinavam a ciência da organização aos administradores na convicção de que lhes iriam permitir fazer aquilo que era suposto que eles fizessem: dirigir as organizações para atingir as suas metas da maneira mais efectiva e eficiente possível.*» (p.126).

Esta crença está associada à racionalidade do processo de tomada de decisão nas organizações e à concepção de que a organização «*é alguma coisa de real*» que existe em interacção com o seu ambiente. Daí a convicção de que a realidade pode ser explorada objectivamente e explicada por uma espécie de leis, através da linguagem universal da matemática e da lógica. «*Os indivíduos desaparecem - e com eles a acção humana, a responsabilidade e a moralidade - e as forças naturais tomam conta da condução dos assuntos humanos*». (p. 126).

- A desvalorização dos estudos administrativos: A condução das organizações foi reduzida aos seus aspectos técnicos. A substância das decisões não é importante, só importa a maneira como são tomadas. O desenvolvimento dos estudos de administração educacional afastou-se assim de questões essenciais relativas ao próprio fenómeno educativo. Conforme asinala Greenfield, em muitos textos que foram publicados com o pouco imaginativo título de «*Educational Administration*», não se encontram vestígios de questões fundamentais que atravessam educação como «*a crítica radical ou conservadora sobre a estrutura da escola e do currículo, as virtudes das escolas privadas ou das escolas*

*públicas, as influências culturais e sociais, os sindicatos, as mulheres, a disciplina, etc.»* (p. 127).

- Os valores escondidos da ciência administrativa. Apesar de se reclamar da objectividade, a ciência administrativa está normalmente do lado do "status quo". A tentativa de constituir uma ciência neutra, assente em factos, levou a "esconder" os valores que os suportam e os explicam. *«Uma ciência de administração limitada pelos princípios positivistas só pode produzir peritos em técnicas, não peritos em valores. (...) Uma ciência da ordem social que se reclama da neutralidade permanece silenciosa frente a aspectos essenciais da vida organizativa e administrativa.»* (p. 129).

- A ciência como validação dos programas de formação e certificação dos administradores. Durante os anos 50 verificou-se um forte investimento na tentativa de substituir os antigos programas de formação assentes nas experiências dos práticos por outros que tivessem em conta os princípios das modernas teorias de organização e da ciência administrativa. Estes programas estenderam-se por outros países de língua inglesa, e mesmo no Terceiro Mundo. As críticas que Greenfield faz a estes programas não significam que ele os considere inúteis ou desnecessários, mas antes que muitos destes programas de formação promovidos pelas universidades, são concebidos segundo um conceito estrito de administração que restringe a possibilidade de uma investigação produtiva no interior da própria administração. Por outro lado, os administradores são normalmente escolhidos pelas suas características pessoais que permitem assegurar a sua identificação com os valores de que é suposto serem árbitros e representantes, nas escolas. Todavia, ao apresentar o ideal de administrador como um técnico, a ciência administrativa oferece aos "poderes soberanos" a possibilidade de escolherem um decisor "certificado" *«isto é, que usa a ciência para obter a excelência, a eficácia, ou a eficiência, qualquer que seja a organização que o empregue - como se estas condições não estivessem ligadas aos valores da própria organização. (...) E enquanto o programa de formação, cientificamente sustentado, reclama que produz técnicos competentes no processo de tomada de decisão e na construção da organização, o "soberano" olha por detrás desta espécie de espuma à procura dos valores e do carácter do administrador. (...) Deste modo o "soberano" pode reclamar a validade científica das suas decisões, e a Ciência obtém o acesso privilegiado aos benefícios que o "soberano" pode conceder.»* (p.130).

Como se vê, e em síntese, pode dizer-se que as críticas de Greenfield ao «New Movement» são por um lado epistemológicas (e têm que ver com os princípios e os

pressupostos destas teorias) e por outro lado éticas (pois dizem respeito aos valores e ao papel que ocupam no trabalho dos administradores) e podem ser resumidas neste comentário:

*«Uma teoria de administração educacional que separa os factos dos valores, a teoria da prática, a racionalidade do senso comum, e a educação da administração, revela-se incapaz de guiar a mão dos administradores»* (Bates, 1985, p. 64, sintetizando as críticas de Greenfield, 1981)

- O terceiro período na evolução das teorias da administração educacional que se desenvolve a partir dos meados dos anos 70 é marcado, portanto, pela crítica que Greenfield fez ao paradigma até aqui dominante e pelas suas propostas alternativas.

As críticas que Greenfield dirigiu ao *«New Movement»* (a partir de 1975) revelaram-se estimulantes e deram lugar a um amplo debate, nomeadamente nas revistas *«Educational Administration Quaterly»* (E.U.A) e *«Educational Administration»* (Reino Unido) a partir dessa data (Hughes, 1987). Gronn (1983) que fez um resumo das principais posições de Greenfield e dos seus opositores referenciou 12 artigos e comunicações deste autor e cerca de 46 publicações que deram uma certa relevância às suas propostas.

Estas propostas iam no sentido de contrapor ao paradigma estruturo-funcionalista dominante na administração educacional, na sequência das propostas dos promotores do *«New Movement»*, aquilo que o próprio Greenfield (1985, 1988, entre outros) chama de *«uma teoria alternativa»* que pode ser sintetizada nas seguintes ideias-chave:

- *«Primeiro, as organizações são pessoas - nada mais, nada menos. As organizações estão nas pessoas; não estão fora delas. É possível, e até necessário, falar no conceito de organização. Mas cometemos um grave erro se pensamos que este conceito representa uma entidade natural que existe para lá da acção humana e que se só se sujeita ao controlo humano através dos senhores que governam, através das leis, as entidades naturais de todas as espécies. (...)*

*- Segundo, as organizações são invenções sociais. São como o teatro, tudo artifício. (...) Aquilo que reconhecemos como organização é um construção da realidade, uma invenção social, e uma ilusão. A organização não é um sistema ou uma estrutura. É uma construção social realidade ou ilusão que é feita pelas pessoas e mantida por elas. A*

*organização não tem poder para actuar para lá da acção de indivíduos específicos e concretos. (...) A organização é uma outra palavra para significar as pessoas que vivem num contexto com outras pessoas. Um ambiente é, evidentemente, uma outra maneira de dizer organização. (...)*

*- Terceiro, o poder organizacional tem origem no compromisso das pessoas com as determinações de alguém. O poder é a alma da organização, do mesmo modo que a organização é a alma da política. (...) As organizações são instrumentos para a realização dos fins daqueles que gozam de um direito explícito para comandar os outros, quer este direito resulte da força, tradição, eleição, designação ou escolha pessoal. (...) O poder organizacional é, contudo, sempre sujeito ao controlo que resulta da possibilidade de retirar o consentimento. (...)*

*- Quarto, o mundo dos valores está dentro de nós, bem para dentro de nós. Os valores são a mais remota realidade subjectiva. (...) Na medida em que as organizações são pessoas que partilham uma mesma concepção de si mesmas e tentam impô-la às outras, as nossas organizações estão plenas de valores e são, também, inevitável e irremediavelmente subjectivas. (...) Torna-se deste modo claro que é impossível ter em consideração os valores na organização e na administração se elas forem concebidas em bases teóricas que separam as determinações humanas das acções humanas. Os valores só podem aparecer numa organização se o indivíduo tiver lugar nela. (...)» (Greenfield, 1985, pp. 5248- 5249).*

As propostas de Greenfield inserem-se num novo período da evolução das teorias da administração educacional que Griffiths considera, nos finais dos anos 70 ser marcado por um "turbilhão intelectual", tal como acontece com a teoria da organização, "sua progenitora" (1979, p.46)

Este período assiste à emergência de um novo paradigma que recupera a tradição weberiana da abordagem interpretativa ou da acção dos indivíduos, na análise das organizações, pondo em evidência a noção de que o homem é um produtor activo do seu próprio mundo, em vez de ser um produto passivo dele. Por isso, as explicações dos fenómenos sociais devem estar adaptadas ao nível dos indivíduos, e só assim é possível evitar a reificação, rejeitar o positivismo e não partir da permissa da necessidade do consenso como base da ordem social. (Ribbins, 1987, p. 243 )

Entre as consequências que a adopção deste paradigma teve na administração educacional Ribbins (1987) destaca: o efeito que teve sobre o papel das estruturas, o facto

de os fenómenos sociais passarem a ser considerados como "artefactos culturais"; a ênfase nos processos, em vez das estruturas das organizações.

Para Bates (1985) existe um certo paralelo entre a emergência deste paradigma na administração educacional e o aparecimento da «*New sociology*» no Reino Unido, a partir dos anos 60. Esse paralelismo reside essencialmente na maneira como é concebida a relação entre conhecimento e acção:

*«É a relação entre conhecimento e acção que está no âmago da "nova" sociologia. (...) A nova sociologia reintroduziu uma dimensão ética na teoria social que esteve durante muito tempo excluída pela ciência social positivista. Nesse sentido a nova sociologia da educação incide em particular: no desenvolvimento de uma metodologia que tenha em conta as bases sociais do conhecimento; numa sistemática análise das relações entre o domínio social, cultural, epistemológico e educacional; na maneira como estas estruturas de dominação controlam as práticas dos professores; e no desenvolvimento da prática, através de um processo de reflexão crítica sobre a relação entre prática e o potencial humano de emancipação».* (Bates, 1985, p. 64) (28)

Este paralelismo é notório na adopção de uma perspectiva interaccionista no estudo do funcionamento das escolas (Woods, 1983) e na necessidade de construir uma análise cultural da administração educacional, como alternativa a uma perspectiva determinista e comportamentalista da ciência (Bates, 1985). Além disso, como reconhece este mesmo autor, o processo administrativo exerce uma influência importante na definição da cultura do estabelecimento de ensino: *«A influência administrativa na linguagem da escola, nas metáforas, mitos, e rituais é um factor decisivo na determinação da cultura que é reproduzida na consciência dos professores e dos alunos.(...)»* (Bates, 1985, p. 71)

Mas a evolução das teorias da administração educacional a partir dos meados dos anos 70 não se confinou a estes domínios e à emergência de um paradigma alternativo ao das teorias anteriores.

Uma das principais características deste período é, exactamente, como nota Hughes (1987), o pluralismo teórico, metodológico e disciplinar.

Para Beare, Caldwell, Millikan (1990) esta diversidade ficou a dever-se, principalmente, ao incremento dos cursos sobre administração educacional, a partir dos anos 70, principalmente nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália (29), à proliferação de diferentes práticas e abordagens na administração da educação, bem como

à existência, actualmente, de uma investigação e reflexão com considerável sofisticação de meios, conduzida pelos próprios administradores.

Este último aspecto é igualmente posto em destaque por Culberston (1980) quando fala na necessidade de a investigação se dirigir para as práticas correntes e desenvolver uma "teoria da prática". Ou como dizem Beare, Caldwell, Millikan (1990): «*A prática da administração educacional e escolar é um campo de estudo suficientemente amplo e substantivo para admitir as suas próprias idiossincracias e especificidade e ser capaz de controlar a situação na sua própria e esotérica área, mesmo recorrendo aos contributos de outras disciplinas. É preciso não deixar que czares de outros territórios nos venham dizer como governar o nosso próprio principado.*» (p. 33).

Estas posições explicam que, neste "terceiro período" da evolução das teorias da administração (a partir dos meados dos anos 70), seja notório o interesse crescente da investigação pela própria realidade da administração escolar, com o incremento de estudos de caso de escolas, observações sobre o desempenho de cargos, análise da cultura organizacional, e pela utilização de metodologias como os estudos comparativos, os métodos etnográficos, e a observação participante.

Willower (1986), numa breve, mas bem documentada revisão da literatura anglo-saxónica recente, sobre as teorias e investigação das organizações escolares e sua administração, para o «*World Yearbook of Education 1986*», considerou existirem quatro áreas de trabalho essenciais: a relação das escolas com o seu ambiente societal e comunitário; as características organizacionais das escolas à luz de diferentes teorias (burocracia, "loosely coupled", etc.); a cultura organizacional (na linha de trabalhos idênticos desenvolvidos na gestão empresarial), incluindo o estudo das diferentes "subculturas" existentes (professores, administradores, alunos, etc.); o desempenho de cargos de administração e gestão (o que os administradores fazem; o que os administradores dizem), bem como os processos de gestão (desde as redes de comunicação, ao estilo de gestão, à eficácia de gestão, liderança, etc.).

Os estudos e trabalhos de investigação realizados nestas áreas adoptam diferentes perspectivas e podem ser agrupados segundo vários paradigmas (à semelhança, por exemplo, dos paradigmas organizacionais em que se filiam).

Várias têm sido as tentativas recentes de construção de tipologias que agrupem esta diversidade de abordagens e de paradigmas. Podemos dividir essas tentativas em três grandes grupos:



A) Alguns autores constroem as suas tipologias tomando como referência pontos de vista epistemológicos, em particular no que se refere à natureza e validade do conhecimento nas ciências sociais, e das teorias sociais.

Ribbins (1987), por exemplo, propõe três grandes conjuntos de abordagens que se estendem num continuum bipolar que vai do "caos" à "harmonia": «*Num dos extremos polares encontra-se o caos, como condição da desordem, do conflito e da discórdia totais. No outro extremo polar encontra-se a harmonia, como condição da ordem, consenso, e cooperação. Entre estes polos há condições caracterizadas por uma maior ou menor ordem ou desordem, conflito ou consenso, discórdia ou cooperação. Muitos autores usaram esta abordagem para distinguir três conjuntos de teorias ou paradigmas: os que tendem a assumir o consenso; os que tendem a assumir o conflito; e aqueles para quem a resolução do conflito é uma questão empírica essencial.*» (p.228)

Para Ribbins, o primeiro paradigma (consenso) foi dominante a partir dos anos 50, nos Estados Unidos, no desenvolvimento das teorias da administração educacional no quadro do «*New Movement*» e é visível, por exemplo, em trabalhos como os de Shipman (1968) e nas abordagens que Bernstein (1967) faz das "open schools". A escola é vista como um "sistema social" (na continuidade das propostas de Parsons) cuja sobrevivência passa pela sua capacidade de adaptação ao ambiente exterior e pela satisfação das necessidades internas de estabilidade e integração dos seus membros. Os estudos sobre a organização e administração da escola, de acordo com este paradigma, adoptam uma abordagem estruturo-funcionalista que privilegia o conhecimento das estruturas e dos "papéis" realizados pelos diferentes intervenientes no exercício das suas funções.

O segundo paradigma (conflito) é mais recente e adopta uma perspectiva crítica no estudo da administração das organizações educativas (na linha das perspectivas defendidas por Habermas e outros autores marxistas no domínio das teorias sociais). Ribbins considera que os estudos que se enquadram neste grupo (como por exemplo os de Bates, 1982; Watkins, 1983) têm em comum a recusa de uma abordagem puramente técnica e funcionalista da administração educacional, e um mesmo empenhamento numa análise crítica e reflexiva da prática educativa. A vida nas organizações é interpretada em termos de poder, conflito, contradições, crises, dialética e classes. Segundo o autor da tipologia que tenho estado a citar, este paradigma teve pouca influência nos estudos de administração educacional.

O terceiro paradigma (resolução do conflito) filia-se na tradição weberiana de uma abordagem interpretativa da teoria organizacional em que é privilegiada a acção dos indivíduos como produtores sociais, e ficou-se a dever muito às propostas de Greenfield (1985, 1988, entre outros). Neste paradigma (de raiz fenomenológica) a distinção entre a "ciência natural" e a "ciência social" é fundamental pelo que a análise das organizações educativas não se deve confinar ao estudo dos comportamentos, mas sim compreender a acção dos indivíduos. Os estudos que se enquadram neste grupo (Siverman, 1970; Woods, 1983, entre outros) dão grande importância aos métodos de análise social que permitem observar as relações no interior das organizações, numa perspectiva interaccionista, bem como os aspectos relacionados com a cultura organizacional. Os conceitos de "estratégia", "negociação", "culturas", "contexto", entre outros, são essenciais neste tipo de abordagens.

Fazendo uma síntese deste três grandes paradigmas, Ribbins (1987) defende que eles devem ser igualmente utilizados nos estudos de administração educacional: *«A realidade de muitas escolas deve ser olhada de preferência através de uma combinação dos vários modelos, apesar de, evidentemente, muitas escolas serem mais parecidas com um modelo do que com outro. Assim, a maior parte das escolas, como instituições, são compostas de um sistema hierárquico, com uma certa divisão de trabalho, localizadas num ambiente que influencia (umas vezes mais, outras vezes menos) o comportamento, as acções e as atitudes dos seus membros, e que possui qualquer coisa como uma cultura estabelecida e partilhada. Mas também é verdade que as definições, motivos e maneiras de sentir dos indivíduos variam de modo mais ou menos significativo, e que uma certa variedade de perspectivas e estilos distintos pode ser adoptada pelos diferentes professores e alunos, ou grupos de professores e alunos, em relação aos vários aspectos da vida na escola.»* (p. 256).

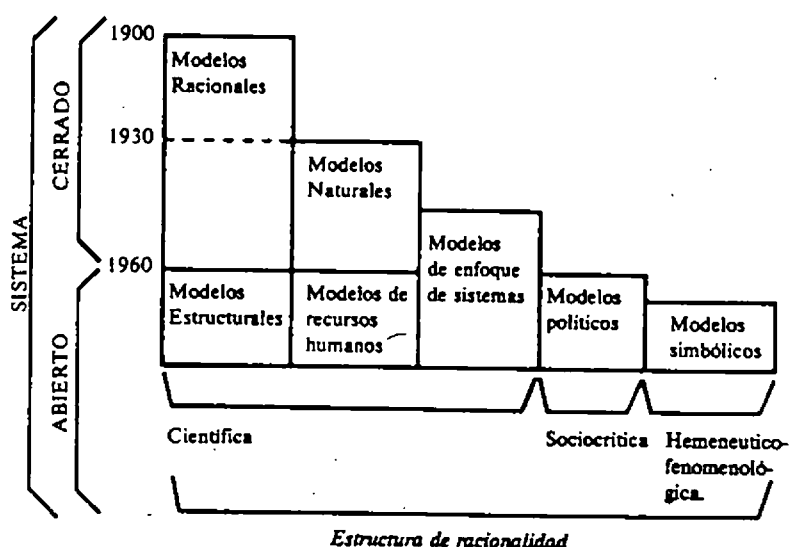
Além de Ribbins, outros autores (igualmente anglo-saxónicos e baseados na literatura de língua inglesa) também propuseram, tipologias de teorias de administração educacional baseadas em critérios filosóficos ou epistemológicos. É o caso, por exemplo, de Willower (1986) que agrupa as teorias da organização e da administração educacionais pela influência que denotam das seguintes correntes filosóficas: *«positivista, fenomenológica, neo-marxista, e uma quarta corrente de síntese»*, proposta por ele e por Lakomski (1985) que combina naturalismo, instrumentalismo e pragmatismo (o primeiro) e pragmatismo e materialismo (o segundo).

Estes e outros autores que adoptam estes critérios para classificar as teorias da organização e da administração educacional baseiam-se principalmente em tipologias

idênticas utilizadas na sociologia, em particular a de Burrell e Morgan (1979) que combina dois eixos de polaridade: «*subjectivo- objetivo*» e «*sociologia da mudança radical - sociologia da regulação*» para delimitar quatro paradigmas da teoria social: «*humanismo radical; estruturalismo radical; interpretativo; funcionalismo*». (Para uma aplicação às organizações ver Griffiths, 1983 e Borrell Felip, 1989, entre outros).

B) Outros autores constroem as suas tipologias em função da maneira como são encaradas as organizações pelas respectivas teorias (ver ponto 1.1. deste capítulo). Um dos exemplos mais interessantes é proposto pela espanhola Borrell Felip (1989) (ver figura 5) que, baseada na literatura anglo-saxónica da especialidade, apresenta uma tipologia onde reúne, de maneira sintética, diferentes abordagens das teorias da organização escolar a partir dos seus referentes na teoria organizativa em geral.

**Figura 5**  
**Modelos de organização escolar (Borrell Felip, 1989)**



C) Finalmente, outros autores procuram construir tipologias a partir da análise das próprias práticas de administração das escolas.

É o caso, em especial de Tony Bush (1986) que propõe uma classificação das teorias em função de cinco grandes modelos de administração educacional: «*formal (que*

*inclui os modelos estruturais, burocráticos, racionais e hierárquicos); democrático; político; subjectivo; ambíguo». A arrumação em cada modelo é feita a partir dos seguintes critérios: o grau de concordância do "staff" acerca das metas e objectivos da instituição; o sentido e validade das estruturas organizacionais; as relações entre a instituição e o seu ambiente; as estratégias de liderança adoptadas.*

Apesar de Bush considerar que cada uma destas cinco grandes perspectivas pode fornecer esclarecimentos importantes sobre a natureza da administração educacional, nenhuma delas fornece "um quadro completo" da situação de cada instituição educativa em particular. A validade de cada modelo depende dos seguintes factores próprios a cada escola: *«dimensão; estrutura organizacional; tempo consagrado à organização e administração; recursos disponíveis; e natureza e importância da mudança no ambiente da escola.»*

Por isso Bush, no seguimento das propostas de Davies e Morgan (1983) propõe um modelo de síntese que integra todos os outros cinco modelos anteriores. Este modelo apresenta uma perspectiva evolutiva, segundo a qual os modelos que são adoptados em cada instituição atravessam quatro fases: "anárquica" caracterizado por grande ambiguidade; "política", caracterizada por processos de negociação; "colegial", que dá lugar a processos de persuasão e legitimação; e uma fase "formal" (ou "burocrática") onde a orientação política é ajustada em função de considerações administrativas.

Para Enderud (1980) este modelo *«reflecte uma mistura de diferentes realidades (...) no processo de tomada de decisão. Esta representação compósita explica uma das razões porque diferentes participantes podem, muitas vezes interpretar a mesma decisão como sendo anárquica, política, colegial ou burocrática, de acordo com a fase que é mais visível para eles, quer por causa da maneira como é realizada a sua participação, ou por outras razões.»* (p. 241).

### **2.3. Perspectivas teóricas subjacentes à evolução da administração dos liceus, em Portugal (1836-1947)**

A revisão que fiz sobre a evolução das teorias da administração educacional, nos E.U.A, desde o início do presente século, e em outros países anglo-saxónicos (a partir da extensão do «*New Movement*» desde os anos 60) permite-me abordar a evolução da administração do liceu (de um ponto de vista formal-legal), traçada no capítulo 3, à luz dos

fundamentos teóricos que eventualmente lhe serviram de modelo.

Trata-se de saber se teria existido alguma influência deste movimento teórico de além-Atlântico no que se refere às modalidades divergentes que, ao longo do período, emergiam aqui e acolá, na floresta de diplomas que eram publicados, e na argumentação que era expendida pelos líderes de opinião dos professores.

De um ponto de vista cronológico, o lapso de tempo em análise (1836 / 1947) coincide, a partir do início do século, com a tentativa de racionalização dos processos de administração e gestão das escolas americanas, principalmente a partir da difusão da "organização científica do trabalho", no mundo industrial e empresarial.

A análise das fontes documentais referidas no capítulo 3 permite dizer, desde já, que não existiu em Portugal, à semelhança da maioria dos outros países europeus, nenhuma reflexão de carácter teórico sobre a natureza específica do processo de administração educacional. Do mesmo modo, não é visível nas normas e nas modalidades práticas propostas quer pelos legisladores, quer pelos professores que se pronunciaram sobre estes temas na imprensa pedagógica, a assunção explícita dos princípios da "organização científica do trabalho" aplicados à administração das escolas, e em particular dos liceus.

Todavia, apesar da ausência de referentes teóricos oriundos da "administração científica", e da falta de formação específica dos reitores neste domínio, é possível encontrar na organização dos liceus e na sua administração, em Portugal, alguns elementos comuns com as soluções que foram adoptadas nos E.U.A. na sequência desse movimento. Importa saber quais e porquê.

Como vimos no ponto anterior (2.2) a influência do "taylorismo" na administração da educação, nos E.U.A., embora limitada, faz-se por três razões essenciais: reconhecimento da importância que o "estudo do trabalho" teve na modernização do sector industrial provocado pela difusão das propostas de Taylor; assimilação por parte de muitos administradores escolares (ao nível dos distritos ou das escolas) da ideia de não haver diferenças substanciais entre a organização empresarial e a organização educativa, sujeitas ambas à pressão da produtividade e da eficiência; influência teórica do racionalismo positivista que irá produzir mais tarde (anos 50) o desenvolvimento de uma teoria da administração educacional, à semelhança da teoria da administração geral, em franco desenvolvimento, a partir da segunda guerra mundial.

Como vimos também, a influência do movimento da "administração científica" fez-se sentir essencialmente em aspectos parcelares da organização escolar

(elaboração do currículo; desenvolvimento de uma "pedagogia científica"), e menos no processo de administração do trabalho dos professores e dos alunos, e no exercício dos cargos de administrador, a não ser uma preocupação expressa pela medida de resultados e pela eficiência.

Vejamos, então, qual a situação em Portugal, no que respeita aos factores que fizeram emergir a aplicação da administração científica na educação nos E.U.A.:

- Quanto à influência que a "organização científica do trabalho" exerceu na sociedade portuguesa, neste período, ela foi extremamente reduzida. Como nota Marinús Pires de Lima (1982), o próprio processo de industrialização, lento até aos finais do século XIX, e circunscrito a sectores tecnologicamente pouco avançados (conservas e têxteis) durante a primeira República, foi pouco propício à aplicação do taylorismo em Portugal. Todavia, como o mesmo autor refere, as ideias difundidas por Taylor e seus seguidores sobre a administração científica e a organização racional do trabalho são difundidas em Portugal por «sectores da burguesia industrial mais esclarecida» e «grupos de uma "élite" técnico científica» a partir da segunda década do século XX. (30)

Como principal conclusão do estudo preliminar realizado por Marinús Pires de Lima e sua equipa, sobre este tema, é de referir que *«devido aos limites institucionais, à crise da primeira República e, mais tarde, ao facto de o salazarismo ter bloqueado a difusão e aprofundamento deste projecto racionalizador, este movimento acaba por formar apenas alguns interlocutores, não alcançando sectores amplos do aparelho produtivo. Circunscreve-se assim a uma elite tecnicamente avançada, que pretende dirigir os novos processos de trabalho, formada culturalmente de modo a divulgar modelos ideológicos característicos duma prática social interclassista: remodelação do sistema educativo, desenvolvimento do consumo, sindicalismo reformista, ideias de ordem e trabalho, cooperação dos interesses antagónicos. A organização científica do trabalho acaba por penetrar em Portugal com atrasos e grande lentidão, dada a especificidade das condições existentes: débil desenvolvimento do capitalismo industrial, condicionamento de mercado, raridade das grandes séries, escassez de engenheiros, agentes técnicos e mão-de-obra qualificada, baixo nível de instrução, insuficiência do equipamento industrial, crise económica, ulterior bloqueio político.»* (Lima, 1982, p. 1307).

Só nos finais da década de 50, com a relativa expansão industrial a seguir à segunda Guerra Mundial, é que se retoma a divulgação do "taylorismo" e do "fordismo",

numa altura em que nos países industrializados a crítica à administração científica tinha produzido outros modelos de organização e gestão das empresas, nomeadamente com a aplicação da teoria das relações humanas e a perspectiva sociotécnica.

Exemplo deste "atraso" é igualmente visível no alheamento do patronato português dos anos 30 e do início dos anos 40 pela formação de operários e empregados especializados e no facto de o desenvolvimento do ensino técnico, a partir dos anos 50, só ter sido possível à custa do "voluntarismo governamental", associado à política de industrialização deste período e à crença no papel económico do ensino técnico (ver Sérgio Grácio, 1986).

Não admira portanto que a influência directa do "taylorismo" na administração dos liceus, no período em estudo, seja praticamente inexistente (Barroso, 1991). Licínio Lima (1991) é também dessa opinião quando afirma *«não encontramos razões para concluir que a chamada "Escola Clássica" tenha influenciado a administração da educação em Portugal e o seu ensino, pelo menos até à década de 60. Isto não invalida o facto de, certamente, as concepções organizacionais e administrativas subjacentes à política educativa e os modelos organizacionais adoptados na escola portuguesa terem sido, mesmo que indirectamente, influenciados por aquelas e outras perspectivas (por exemplo através da referência a modelos de organização adoptados no sistema de ensino e na escola de outros países que inspiraram algumas das nossas reformas). Embora seja relativamente fácil encontrar paralelos e semelhanças entre a organização da escola (e a escola como organização) e a organização das fábricas, das grandes organizações de serviços e das burocracias em geral, no tocante à organização formal, à hierarquia, à organização do espaço e do tempo, à divisão do trabalho e à especialização, etc., tal não autoriza a que se conclua que os princípios da administração científica eram conhecidos no domínio da educação e eram aplicados ou ensinados.»* (p. 94)

Todavia, ao contrário do que pode fazer crer esta última afirmação de Licínio Lima, Portugal não ficou imune ao efeito que o discurso da racionalização, da divisão do trabalho, da organização e administração científica tiveram no campo educativo, nos países industrializados, em particular nos Estados Unidos da América.

Por um lado, como vimos nos capítulos 1 e 2, os modos de organização pedagógica da escola primária e do liceu baseiam-se numa longa tradição de racionalidade organizativa, de divisão e coordenação do trabalho colectivo, de unidade e centralidade do comando, de disciplina do corpo, modelação dos espíritos e socialização dos comportamentos que antecede muitas das propostas de Adam Smith (século XVIII), ou do

"taylorismo" (princípios do século XX) sobre a organização do trabalho nas manufacturas e nas fábricas. Aliás, como também já foi referido, é mesmo, por vezes, a própria organização da escola que vai servir de exemplo às soluções que irão ser adoptadas na indústria, como aconteceu com a "escola graduada" que Taylor utiliza para reforçar as suas propostas de especialização das chefias (Taylor, 1919, p. 66; ver também cap. 1).

Por outro lado, as condições económicas, sociais e políticas, e os princípios ideológicos e filosóficos que deram origem a este movimento da racionalização e cientificação da organização do trabalho industrial, não se restringem a este sector de actividade e influenciaram de um modo ou de outro toda a vida social, incluindo a educação. Isto explica que, muitas vezes, as semelhanças organizativas e administrativas da escola e das organizações industriais resultem não de um processo de imitação mas da adopção de um mesmo paradigma de pensamento (filosófico, político, económico, etc.) na solução de problemas idênticos (por exemplo, ensino colectivo/parcelarização das tarefas nas manufacturas; escolarização de massa/produção de massa; disciplina escolar/disciplina do trabalho; etc.).

As transferências de modelos, ou de saberes organizativos, entre o mundo da educação e o mundo das fábricas, não resulta tanto de qualquer ascendente de um em relação ao outro (como algumas concepções deterministas querem fazer crer) mas antes na adequação que eles revelam à realização de determinados fins políticos, económicos e sociais que são comuns aos dois tipos de organizações.

Esse fenómeno é notório, por exemplo, na adequação que o "modelo de organização escolar" (tal qual era praticado nas escolas das primeiras letras, a partir do século XVII, e em particular com a influência de J.- B. La Salle a partir do século XVIII) demonstrou possuir para satisfazer as exigências da formação dos operários das manufacturas e maquinefacturas da Revolução Industrial. Como diz José Alberto Correia: *«Ao promover a escolarização das crianças e, portanto, ao subtraí-las à rua e "educá-las" num contexto organizacional semelhante ao da fábrica moderna, os sistemas educativos emergentes antecipam, ou pelo menos reflectem, as transformações introduzidas pela Revolução Industrial. (...) o que a grande manufactura e maquinefactura exigem é a aprendizagem de um conjunto de competências relacionais qualitativamente diferentes das que são adquiridas nos contextos familiares de socialização ou na aprendizagem de um ofício. Elas exigem, nomeadamente, o respeito por uma ordem hierárquica e a submissão a novos mecanismos de disciplinação, a interiorização de uma nova racionalidade que faz do trabalho a fonte do desenvolvimento, bem como a interiorização de uma nova*



*organização do tempo onde este já não é encarado como um tempo social e biológico, variável segundo os grupos e os acontecimentos, mas como um tempo abstracto, susceptível de ser medido e fixando os ritmos de trabalho, a hora das refeições e os momentos de repouso.»* (1991, p. 39).

Apesar de esta mútua influência da organização escolar e da organização fabril ter tido lugar, primeiro, na educação popular (ensino primário) e na parcelarização do trabalho das manufacturas proposta por Adam Smith, ela alargou-se a outros níveis de ensino (e nomeadamente ao ensino liceal) quando o desenvolvimento tecnológico da industrialização a partir do século XX e o taylorismo exigiram uma mão-de-obra mais qualificada.

Por isso, é possível encontrar em Portugal, durante a primeira metade do século XX (e apesar dos condicionalismos já referidos quanto às dificuldades de uma aplicação do taylorismo à indústria portuguesa o que explica a sua reduzida divulgação), algumas manifestações evidentes, no sector da educação, de movimentos idênticos aos surgidos nos sistemas de ensino de outros países industrializados, simultaneamente ao desenvolvimento da administração científica do trabalho industrial.

Um dos exemplos mais flagrantes dessa presença está relacionado com a elaboração do «*Projecto de Reforma da Educação*» (publicada em separata ao Diário de Governo de 2 de Julho de 1923), proposta apresentada ao Congresso da República pelo Ministro João Camoesas, mas que não chegou a ser objecto de discussão parlamentar.

Na verdade, este "projecto de reforma", em que pela primeira vez se aborda a modernização global do sistema de ensino, é da autoria (31) de homens claramente conhecedores e divulgadores do movimento da "administração científica" iniciado por Taylor nos Estados Unidos em 1910-1911, e que rapidamente se espalhou pelos países mais industrializados da Europa, em particular a Inglaterra, a Alemanha e a França (32). São eles: João Camoesas, ministro da Instrução Pública que teve uma acção essencialmente política na defesa do projecto e adesão de apoios político- sociais; António Faria de Vasconcelos, autor do projecto inicial e redactor principal do relatório preliminar e das Bases da Reforma; António Sérgio que analisou o projecto e propôs algumas modificações que não foram aceites. (Nóvoa, 1987, vol. II, p. 547)

Quanto a António Sérgio (que foi ministro da Instrução Pública entre Dezembro de 1923 e Fevereiro de 1924), foi autor do prefácio da tradução portuguesa da obra de Châtelier (um dos principais divulgadores do taylorismo em França) «*Indústria e Ciência*» (1917) e Marinús Pires de Lima (1982) integra-o (juntamente com Camoesas,

Faria de Vasconcelos e outros) na «*élite cultural, caracterizada por uma rede de relações internas e por frequentes contactos internacionais, conhecendo bastante bem a bibliografia estrangeira e expondo as ideias de Taylor muito antes de elas serem experimentadas em empresas nacionais*» (p. 1304). (33)

Por sua vez, Faria de Vasconcelos (34) foi o primeiro director do Instituto de Orientação Profissional, fundado em 1925, «*na sequência do movimento internacional para o desenvolvimento da organização científica do trabalho*» (M. Pires de Lima, 1982, p. 1306). Este Instituto, inicialmente, tinha objectivos circunscritos ao diagnóstico de aptidões, selecção da população escolar das instituições da Assistência, investigações científicas relativas às aptidões profissionais, mas pouco tempo depois ampliou a sua capacidade de acção ao conhecimento e racionalização do mercado de trabalho e das condições de vida dos trabalhadores, valorização das aptidões profissionais, introdução das novas técnicas de organização científica do trabalho, selecção e orientação profissionais, etc.

Além do mais, Faria de Vasconcelos é uma das figuras de proa do movimento da Educação Nova, que entre os anos 20 e 30, em Portugal está ligado à tentativa de construção de uma "pedagogia científica". Da sua vasta bibliografia sobre temas de psicologia e pedagogia destacam-se temas relacionados com a psicologia experimental, orientação escolar e profissional, o "self- government" na escola, a fadiga escolar, etc. (ver nomeadamente: a sua colaboração na «*Seara Nova*», entre 1921 e 1923 e na «*Revista Escolar*», entre 1925 e 1931; Faria de Vasconcelos, 1921 e 1934; e para uma visão de conjunto da sua obra: Gomes, 1984)

Finalmente, quanto a João Camoesas (que foi ministro da Instrução Pública entre Janeiro e Junho de 1923) ele é o patrocinador da proposta de reforma de que já falei atrás e que para além do seu espírito democrático e modernizador, é atravessada por algumas ideias caras ao movimento da organização científica do trabalho, nomeadamente nas suas interrelações com a educação. É o caso, por exemplo, da importância que é dada ao ensino primário e ensino técnico (invertendo a tendência verificada até então de privilegiar o ensino liceal e superior); da ligação entre a escola e as actividades socio-económicas; a importância que é dada à formação dos professores de todos os graus de ensino que passam a ser formados numa Faculdade de Ciências da Educação; a adaptação do regime dos salários dos professores ao sistema taylorista dos prémios diferenciais de produção e capacidade, com a redução, no mínimo de 20% do salário dos professores que ao fim de três anos de exercício, não revelassem os necessários dotes profissionais, e suspensão de funções se a situação continuasse a verificar-se, ao fim de mais

três anos; e ainda, no mesmo sentido da medida anterior, a abolição da promoção por antiguidade, mas unicamente por dedicação e competência : «*Far-se-á a remuneração de todos os professores por meio de vencimento único em cada categoria, segundo uma tabela especial; mas, se o professor tiver revelado dotes especiais de competência e dedicação ao ensino terá uma melhoria*» (p. 38), o que será decidido por um «*tribunal superior de classificação dos serviços docentes*». (cf. «*Reforma da Educação - Proposta de Lei, Separata do "Diário de Governo" de 2 de Julho de 1923*», 1923).

Muitas destas ideias estão em consonância com o que Camoesas irá expor na sua tese de licenciatura em Medicina, em 1925 e publicada em 1927, com o título «*O trabalho humano*». Nesta obra João Camoesas revela-se um profundo conhecedor dos princípios e práticas do taylorismo, cujos métodos defende, embora adopte uma atitude crítica em relação aquilo que considera serem as suas principais limitações: deficiência científica dos processos de estudo do trabalho por não terem em conta os «*métodos rigorosos da fisiologia e da psicologia*»; a ânsia de produtividade faz com que não sejam respeitadas, suficientemente, as necessidades da vida humana; o não respeito pelas diferenças individuais dos trabalhadores pode ser origem de "sobre-fadiga", tornando-se um perigo para as massas trabalhadoras. Camoesas propõe que estas deficiências sejam corrigidas com uma maior intervenção da própria ciência experimental (como a psicologia e a fisiologia), o que permitirá criar uma «*organização verdadeiramente humana, em que os deveres dos três factores [capital, trabalho e estado] delimitarão a autonomia de cada um deles, banindo de vez o autocratismo da indústria, democratizando-a. Nestes termos, a distinção das funções recíprocas não implicará desigualdade, nem o perigo de opressão, significando a voluntária e consciente partilha duma tarefa comum, para melhor rendimento de todo o conjunto. Num esquema destes, o trabalho produz e colabora; o capital dirige e participa; e o estado regula e fiscaliza.*» (Camosas, 1927, p. 319)

Apesar destas críticas ao taylorismo Camoesas não deixa de reconhecer a importância fundamental deste movimento, como aliás já o fizera num artigo intitulado «*O Taylorismo*» que publicara em «*Educação Social*» (nº 6, de 15 de Junho de 1925). Depois de mostrar que «*do ponto de vista científico, a S.M. [scientific management] é incompleta e deficiente, não justificando a denominação sob que a lançou à publicidade o seu ilustre inventor*», acrescenta: «*Esta conclusão, porém, não deve ser tomada como uma condenação da obra do imortal engenheiro norte-americano. Na verdade, a S.M. [scientific management] é uma síntese, cuja descoberta marca na história da indústria o início de um novo ciclo progressivo.*» (p.184) Entre os aspectos que Camoesas mais valoriza no

taylorismo contam-se: a preocupação pelo estudo científico do trabalho (que deve ser melhorada com o contributo da psicologia e fisiologia); «a demonstração do valor económico da importância e dos cuidados consagrados ao factor humano na actividade industrial» (p. 185); «a atitude de direcção das indústrias, que definiu e propagou, segundo a qual as explorações industriais são tratadas como uma enorme e incessante experiência científica, elaborando a cada instante novas modalidades de acção mais eficazes e mais justas.» (p. 185). Além disso, põe em destaque a influência que o movimento da organização humana do trabalho (que é a visão "corrigida" e aperfeiçoada do taylorismo) exerce sobre o desenvolvimento dos sistemas escolares: «O escopo do século passado, em matéria de ensino popular, foi a extinção do analfabetismo literário. Dobrado o primeiro quartel do actual, pode distinguir-se já que o objectivo de hoje, neste campo, é a extinção do analfabetismo técnico e social. Por toda a parte, de resto, a cultura geral e o adestramento técnico das multidões trabalhadoras, desde a idade escolar, tende para a mais assombrosa extensão» (Camoegas, 1927, p. 340). O que não deixa de ser coerente com a proposta de reforma que apresentou ao Parlamento.

Outro exemplo, em Portugal, de preocupações comuns, no campo educativo, com os princípios e processos difundidos pelo taylorismo, na indústria, diz respeito à tentativa de desenvolver a "pedagogia científica" (Cf. entre outros a síntese de Rogério Fernandes, 1979). Esta é, aliás, uma das "convergências" que António Nóvoa assinala existir entre as diferentes correntes da Educação Nova: «todos os pedagogos inovadores reclamam-se de uma abordagem científica do acto educativo.» (1987, vol.II, p. 735).

Esta preocupação pela "cientificidade" traduziu-se, nos países em que a influência da "administração científica" foi mais forte, como nos E.U.A. (ver ponto 2.2.), na preocupação pela medição de resultados escolares, na elaboração do currículo, e na importância dada aos critérios financeiros para avaliar a eficiência dos sistemas escolares.

A relação entre a "pedagogia experimental" e o "taylorismo" era aliás sublinhada por muitos dos seus praticantes, como Th. Simon (colaborador assíduo de Binet, e director da Sociedade com o mesmo nome) que no seu livro «*Pédagogie expérimentale*» (1924, p. 270) escrevia: «A originalidade da pedagogia experimental está em ela se ter enriquecido com vários métodos de observação, de medição do trabalho. Viu o partido que podia tirar das disciplinas científicas, assim como a indústria do "taylorismo". Mas - ainda uma vez mais - a ciência aqui não é mais do que um aperfeiçoamento da prática. Faz o mesmo; simplesmente esforça-se por fazê-lo melhor. A prática é forçosamente grosseira, a ciência tornar-se-á pouco a pouco mais perfeita.» (citado por Planchard, 1942, p. 56)

Em Portugal, todavia, a maior parte do movimento tendente a introduzir critérios de "racionalidade científica" na organização escolar vai ser conduzido não por pedagogos, mas pelos médicos escolares. (35)

Um dos aspectos em que a sua acção é mais notória diz respeito à elaboração dos horários através do parecer que eram obrigados a emitir.

Um dos primeiros defensores da importância de introduzir critérios de higiene e de pedagogia na elaboração dos horários é António Ferrão que, em 1913, escreve, na «*Revista de Ensino Médio e Profissional*» (nº 2 e 3), um artigo sobre este assunto, sintomaticamente intitulado: «*Ciência da Educação e a Nova Organização Escolar*». Neste artigo António Ferrão critica a maneira como habitualmente são feitos os horários, «*pois não se cuida convenientemente da dificuldade das matérias, do coeficiente ponogénico das disciplinas, porque esses horários são em grande parte, feitos em função dos interesses particulares, dos caprichos e comodidades igualmente particulares dos professores, sem uma grande consideração pelos interesses gerais do ensino, pelo melhor aproveitamento dos alunos ou pela compleição psicológica destes.*» (p. 60). Depois de fazer uma revisão dos principais estudos realizados sobre a "fadiga escolar" e sobre o "coeficiente ponogénico das matérias de ensino", analisa os horários dos Liceus de Maria Pia e Passos Manuel, no ano de 1912-1913, que considera constituírem «*uma barbárie sem nome*».

Os relatórios dos reitores dos liceus (principalmente a partir de 1935, ver capítulo 6) são habitualmente acompanhados dos relatórios dos médicos escolares sobre os horários, cujo parecer devia ser enviado para os Serviços de Saúde Escolar. Se alguns pareceres são meramente formais e limitam-se a cumprir um preceito administrativo, outros teorizam sobre esta matéria e mostram um elevado grau de especialização (cf. por exemplo relatórios do liceu de Évora, 1938-1939; de Leiria, 1944-1945; Infanta Dona Maria, 1954-1955). Significativo dos problemas levantados por esta "tecnologia do tempo escolar" e dos critérios psico-pedagógicos presentes, é o parecer apresentado pelo médico escolar do Liceu Central de Gil Vicente sobre o projecto de horário para o ano lectivo de 1932-33, publicado no «*Boletim oficial do Ministério da Instrução Pública*», ano IV, 1934.

Outra área onde se verificam algumas tentativas de uma "organização científica" do liceu a partir da iniciativa dos médicos escolares diz respeito à aplicação de testes de inteligência aos alunos (principalmente o teste de Ballard, inspector primário inglês, e que era igualmente utilizado em Espanha, nos anos 20, ver Viñao, 1990, p. 84).

Num artigo de Faria Vasconcelos, publicado na «*Revista Escolar*» (nº 7, ano IX, Julho 1929, pp. 397-412), e intitulado «*Idéias em marcha: as provas de aptidão*

*profissional e de selecção mental nas Escolas comerciais e industriais e nos Liceus», é possível perceber a articulação existente entre a aplicação destes testes, a selecção dos alunos e a organização científica do trabalho. O sumário do artigo é elucidativo a este propósito: «Princípio assente e basilar em organização científica do trabalho: o capital humano é de todos os capitais o mais valioso e mais fecundo; a nossa crise: a crise de direcção e utilização e organização dos recursos humanos do país; o nosso sistema escolar causa da inversão da proporcionalidade natural das profissões e das categorias sociais; necessidade impreterível de órgãos que filtrem o acesso dos indivíduos às escolas e profissões e as orientem para as carreiras convenientes.»*

Faria de Vasconcelos dá conta dos resultados da aplicação das "provas de selecção mental" em algumas escolas primárias, técnicas e liceus de Lisboa. Depois de constatar, com base nas provas realizadas (1 400 alunos) que a percentagem de "alunos inferiores" é mais elevada nas escolas primárias (58,6 %) que nas escolas técnicas (entre 40,1 e 48,3%) e nos liceus (entre 27,7 e 29,6%), números que considera elevados, conclui: *«Estes números mostram eloquentemente que os aparelhos de selecção utilizados nas escolas para a admissão dos alunos têm malhas demasiado grossas por onde escapa uma percentagem considerável de indivíduos que nelas não deveria ter acesso»* (p. 411).

Além da importância que Faria de Vasconcelos dá à aplicação dos testes para a selecção dos alunos (na defesa de um "vocacionalismo" algo contraditório com os princípios pedagógicos da "educação nova"), ele aponta também algumas vantagens que eles podem fornecer no domínio da organização escolar, nomeadamente *«para a organização das turmas sobre bases racionais e científicas»* (p. 405)

Esses testes, que em alguns liceus eram aplicados de maneira sistemática aos alunos do 1º ano (como por exemplo o liceu de Infanta D. Maria, entre os anos 30 e finais dos anos 50) davam por vezes lugar a estudos comparativos entre as previsões que decorriam dos resultados obtidos nos testes e as notas obtidas pelos alunos (que frequentemente apresentavam desvios pronunciados).

Um exemplo da tentativa de utilizar a psicologia e a pedagogia experimental na organização escolar é dada pelo relatório de 1937-1938, do liceu Normal de D. João III, em Coimbra, que descreve um trabalho do médico escolar Moura Relvas e alguns professores estagiários que, com base num questionário preenchido pelas famílias, levou à elaboração de uma "ficha afectivo-activa" e uma "ficha psicológica" dos alunos e à alteração da "caderneta" (ver capítulo 6).

Finalmente, para esclarecer o impacto que teve em Portugal a corrente da

pedagogia experimental e a sua associação à organização científica do trabalho é importante atender à obra do professor belga Émile Planchard, que foi desde 1937 professor da Secção de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e que desde a 1ª edição do seu livro *«Pedagogia escolar contemporânea»*, em 1942, constitui um dos primeiros divulgadores deste movimento (36).

Planchard desenvolve com insistência a ideia que a pedagogia não se pode resumir ao seu carácter especulativo e filosófico tradicional e que só tem a ganhar com o assumir uma dimensão técnica. A "técnica educativa" tem por finalidade segundo Buyse (1935) *«taylorizar a instrução e a aprendizagem para valorizar a educação»* (in *«L'expérimentation en pédagogie»*, Bruxelas, 1935, p. 37; citado por Planchard, 1982, p. 59).

Uma das medidas em que essa "taylorização" podia ser eficaz, segundo Planchard, era na divisão do trabalho dos professores : *«Os progressos que se têm realizado na indústria provieram, na sua maior parte, duma racionalização da produção, baseada na divisão do trabalho. Embora o domínio da pedagogia seja bem diferente, não poderá esperar-se da sua "taylorização" um aperfeiçoamento mais rápido ? "Se quiséssemos, diz R. Buyse, concretizar em pessoas cada um dos aspectos da pedagogia considerada segundo as exigências duma legítima divisão do trabalho, teríamos por um lado: 1º o filósofo da educação e 2º o psicopedagogo (cientista) que não são mais do que teóricos, e por outro: 3º o pedotécnico e 4º o pedagogo, que são agentes práticos. "»* ( 1942, p. 44)

A defesa da "pedagogia científica" (em que inclui a "pedagogia psicológica" e a "pedagogia sociológica") com argumentos retirados à "organização científica do trabalho", baseia-se no próprio paralelismo que estabelece entre a "escola" e a "fábrica". Falando dos "problemas concretos" em que se pode aplicar a pedagogia científica, Planchard escreve já na 2ª edição da sua *«Pedagogia escolar contemporânea»*: *«Todo aquele que tenha de ensinar, seja professor, administrador escolar, inspector ou alguém que esteja directamente em contacto com a realidade escolar tem de enfrentar situações concretas. Pode considerar-se o conjunto das instituições escolares como uma vasta fábrica cuja produção interessa no mais elevado grau à colectividade e a cada um dos seus componentes. Ao rendimento de uma fábrica andam ligados um sem número de factores: o valor dos engenheiros, dos encarregados e dos operários, as técnicas de fabricação, a organização interna da empresa, o controlo dos produtos, etc. Da mesma maneira, a eficiência da escola baseia-se sobre um elevado número de elementos. Podemos, sem demasiada arbitrariedade, agrupá-los nas seguintes rubricas que por sua vez se podem*

*ainda subdividir em sectores mais restritos: Problemas de organização; problemas de método; problemas de programas; problemas relativos ao professor; problemas de disciplina; problemas de controlo; problemas de orientação escolar»* (1946, p. 73)

Como se vê, Planchard retoma nos anos 40 (e mais tarde, nos anos 60) o discurso mais ortodoxo da "administração científica da educação" que pontificou nos E.U.A. até aos anos 30 (como vimos no ponto 2.2. deste capítulo), nomeadamente o de Bobbit (1913), ou o de Cubberly (1916). O paralelismo com este último (que segundo Hanson era um dos mais influentes educadores do seu tempo) é aliás flagrante : *«As nossas escolas são, neste sentido, fábricas em que a matéria-prima (as crianças) irão ser transformadas em produtos para satisfazer as diferentes exigências da vida. As especificações de fabrico vêm das exigências da civilização do século XX, e a tarefa da escola é construir estes alunos de acordo com as especificações que tiverem sido definidas. Este processo exige boas ferramentas, maquinaria especializada, medição contínua dos produtos para ver se estão de acordo com as especificações, eliminação dos desperdícios da manufactura, e um amplo sortido nos produtos.»* (Cubberley, 1916, p. 325, citado por Hanson, 1985, p. 24)

A influência do movimento da "administração científica" educacional que se desenvolveu nos E.U.A. no primeiro quartel do século, é ainda visível nas citações que Planchard faz de um dos seus principais mentores, Bobbit, a propósito da elaboração dos programas, o que o leva a defender : *«Trata-se, portanto, de racionalizar, na medida que a matéria o permita, as técnicas escolares; trata-se de simplificar onde seja possível fazê-lo, economizar tempo, aperfeiçoar a "função" pedagógica, em suma, como se fazia no campo militar ou industrial, adoptando, para as novas tarefas, uma estratégia e uma organização novas»* (1945, p. 164)

A influência da "administração científica" torna-se mais evidente a partir da 4ª edição da *«Pedagogia Escolar Contemporânea»* (1960,) com algumas reflexões pessoais que Planchard introduz a este propósito, aprofundando afirmações de edições anteriores, no sentido de sublinhar a ligação entre a "pedagogia científica" e a "organização científica do trabalho":

*«Em suma, podemos comparar a Escola nos seus diversos graus e nos seus múltiplos aspectos, a uma vasta empresa de fabricação; este paralelo não quer dizer, contudo, que se reduzam pura e simplesmente as instituições docentes às empresas industriais. A escola esforça-se por lançar no mercado - a sociedade de hoje - um produto*



*tão perfeito quanto possível: os alunos bem formados. Numerosos factores concorrem, como numa oficina, para a consecução deste produto acabado: a própria matéria-prima (aqui o educando), o educador, o edifício e os programas, os manuais, os métodos, os aparelhos didácticos, o mobiliário, etc.*

*O papel da pedagogia experimental consistirá em verificar objectivamente todos estes elementos que intervêm na produção escolar. (...)*

*É legítimo, pois, falar em "organização científica da escola" ("scientific management"), em "racionalização da empresa escolar", em "normalização das técnicas de ensino". A pedagogia viu o partido que podia tirar dos métodos usados no campo industrial e comercial. Sabendo evitar os perigos e ilegítimas transposições e não largando a presa pela sombra, delimitou prudentemente o campo de aplicação daqueles métodos, cujo emprego reservou para a parte puramente técnica dos problemas escolares.» (1960, pp. 337-338)*

No mesmo ano, Planchard retoma esta argumentação no seu artigo «*A organização científica da escola*», publicado no 1º número da «*Revista Portuguesa de Pedagogia*» (cuja criação ele considera ser uma das poucas realizações práticas da pedagogia científica em Portugal, juntamente com o Instituto de Orientação Profissional e o Instituto Aurélio da Costa Ferreira).

Este artigo que tem por principal objectivo defender a criação de um Instituto de Pedagogia, em Portugal, à semelhança do que há muito tempo existia nos países europeus mais desenvolvidos, contém uma síntese das principais ideias de Planchard já expendidas na «*Pedagogia escolar contemporânea*» (em 1942 e edições seguintes), pelo que é significativa a sua inclusão (quase 20 anos depois) com todo o sentido de actualidade que é conferido a este tema no artigo (apesar de, como vimos, a "administração científica da escola" já ter sido alvo de inúmeras críticas e alternativas que lhe retiraram impacto principalmente no país que a viu nascer, os E.U.A.).

Convém notar, contudo, que Planchard (1960b) insistindo igualmente nos contributos que «*a organização científica da actividade industrial*» (p.36) pode dar à organização da escola, procura resguardar-se, mais ainda do que fazia anteriormente, das críticas de "materialista" que as suas posições poderiam suscitar:

*«Desde o princípio do século até hoje, verificamos um esforço crescente, sobretudo além-Atlântico, que tende a aplicar à empresa escolar os princípios de*

✓  
organização racional, que tão fecundos se revelaram no campo industrial e económico. Podemos, com efeito, considerar a escola como um centro de produção, e esta comparação nada tem de depreciativo, nem de materialista, se precisarmos que os factores que se conjugam nesta produção dum género particular são muito numerosos, quantitativos, mas sobretudo qualitativos e são orientados para o mais nobre objectivo que se possa imaginar» (p. 35) (Sublinhado no texto).

E mais à frente: «Organizar, pois, é desenvolver racionalmente a eficiência duma empresa. Afirmemos, uma vez mais, para evitar que nos suspeitem de cair na temível confusão entre o qualitativo e o quantitativo, entre o espírito e a matéria, que a empresa escolar ocupa-se dum produto humano, a que não podem ser aplicadas todas as regras da organização industrial. No entanto, numerosos aspectos são susceptíveis de racionalização técnica, como veremos, e negá-lo equivaleria a recusar a todas as ciências do humano o carácter de objectividade que tão penosamente conquistaram.» (p. 36) (Sublinhado no texto).

Para comprovar a validade das suas propostas Planchard cita Coménio e a sua «*Didactica Magna*» e a influência que os «*estudos experimentais de Taylor e da sua escola, os trabalhos do engenheiro francês Fayol no sector de administração das empresas, tiveram com certeza sobre os actuais modos de organização escolar*» e o exemplo dos «*pioneiros do movimento científico em pedagogia técnica*», em vários países, nos E.U.A., Inglaterra, Alemanha, França, Suíça, nos finais do século XIX e princípios do século XX.

Esta re-insistência de Planchard (1960a, 1960b) nas teses da "organização científica" e da "pedagogia técnica", depois dos seus trabalhos dos anos 40 (Planchard, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946) coincide com o período de modernização industrial que se seguiu ao fim da segunda guerra mundial e que, como Marinús Pires de Lima assinala (1982, p. 1312), faz com que, em Portugal, «*nos anos 50, a organização científica do trabalho reapareça nos textos doutrinários (e até por vezes imposta nas medidas de reorganização e condicionamento industriais)*». É aliás o período do ministério de Leite Pinto (1955-1961) e da expansão do ensino técnico, na continuidade da reforma de 1948 (ver Sérgio Grácio, 1986). Todavia, à semelhança do que acontecera com os trabalhos anteriores de Planchard, as suas teses da "organização/ administração científica" da escola e da "pedagogia científica" não vão ter grande repercussão prática, pese embora alguns exemplos promissores ao nível do planeamento do sistema educativo em que ele participou, já com o ministro Galvão Teles (Planchard, 1966).

Em síntese, é possível dizer que, durante o período em estudo, existem em Portugal exemplos claros da adesão de alguns sectores da "élite" pedagógica, às ideias de uma "administração e organização científica" aplicadas à educação e ao ensino, tal qual se manifestaram nos E.U.A. e em países europeus mais industrializados. Esses exemplos situam-se essencialmente: no desenvolvimento da pedagogia científica e da psicologia experimental durante a 1ª República, que inclui alguns nomes de pedagogos ligados também à Educação Nova; preparação e divulgação da "reforma Camoesas" no início dos anos 20; desenvolvimento da "medicina escolar" e sua influência na organização interna dos liceus ao nível dos horários e das "medidas mentais" dos alunos; preocupação manifesta em alguns sectores pela "eficiência" das escolas e do sistema de ensino, visível em artigos de revistas da especialidade (cf. por exemplo, «*A economia do tempo no curso secundário*», in «*Arquivo pedagógico*», nº1, vol. II, 1929), ou nos estudos de estatística de exames e rendimento do ensino, quer ao nível dos liceus (ver por exemplo relatórios do liceu de Beja, a partir de 1935; ou uma interessante avaliação quantitativa do funcionamento do liceu José Falcão, em Coimbra, in «*Arquivo Pedagógico*», nº3, 1928), quer ao nível do sistema, como os efectuados por Oliveira Guimarães, sobre os exames de admissão (ver por exemplo «*Labor*», nº 82, Maio 1937); divulgação persistente da "pedagogia científica" e da aplicação à escola da organização científica do trabalho, por Planchard, nos anos 40 e nos anos 60.

Os "vestígios" que inventariei mostram que as ideias fundadoras do movimento da organização científica do trabalho não eram desconhecidas de algumas "élites" pedagógicas, em Portugal, e que algumas inovações ao nível dos fundamentos, concepção, organização e práticas do ensino traziam a marca de um movimento pedagógico emergente nos países mais adiantados, desde o princípio do século, que mantinha alguns pontos comuns com o da "administração científica", isto é: o desenvolvimento da "pedagogia científica e da psicologia experimental".

Todavia, e como já foi dito, a análise do quadro-legal e o discurso oficial e "profissional" que sobre ele foi emitido (e que apresentei no capítulo 3) não revela que tenha existido uma substancial influência teórica da "administração científica" na definição das normas que regulamentavam a administração do liceu. Do mesmo modo e tanto quanto é possível entender a especificidade das práticas de administração, em cada liceu, a partir dos relatórios anuais dos reitores (ver parte II), também aqui não se nota essa influência teórica. Outra coisa não seria, aliás, de esperar, atendendo ao que se passou nos outros países, nomeadamente os E.U.A..

Em Portugal, a definição da organização pedagógica e do sistema de administração dos liceus fizera-se, no essencial, com a reforma de Jaime Moniz, em 1894/95. Esta reforma foi influenciada, como vimos (cap. 2 e 3), pelas reformas alemãs dos meados do século XIX e constitui uma tentativa de racionalizar a organização do ensino e do trabalho pedagógico (de professores e alunos) nos liceus, bem como a sua administração. Ainda que as soluções encontradas nesse processo de racionalização sejam herdeiras da organização pedagógica ensaiada desde o século XVI nos colégios protestantes e dos jesuítas e nas normas de J.-B La Salle para as escolas das primeiras letras (século XVIII), elas reivindicam uma legitimidade científica própria que decorre do próprio paradigma positivista em que se integram (ver Moniz, 1916).

Neste sentido, podemos dizer que a organização e administração dos liceus (do ponto de vista do quadro legal) assentava já, nos finais do século XIX, em muitos dos princípios de que se irá reclamar F. Taylor na sua obra *«The principles of scientific management»* (1911), como por exemplo: *«a ciência em vez do empirismo; a harmonia em vez da discórdia; o espírito de equipa em vez do individualismo; o rendimento óptimo e não um rendimento voluntariamente amortecido; o aperfeiçoamento de cada homem até que possa alcançar a eficiência e a prosperidade máxima»* (citado por Vegara, 1974, p.16).

Contudo, estas analogias ao nível dos princípios não se estenderam aos métodos e práticas tradicionalmente associados ao taylorismo (parcelarização, mecanização, controlo das tarefas, cronometragem, prémios salariais, etc., como aconteceu em alguns domínios, em outros países) essencialmente por duas grandes ordens de razões:

- umas internas ao próprio sistema educativo : a própria degenerescência da "reforma de Jaime Moniz" que, apesar de se ter mantido sempre como diploma de referência, durante o período em estudo, foi adulterada por diversas reformas e legislação avulsa; pouco desenvolvimento da pedagogia científica e da psicologia experimental (pese embora as tentativas referidas nos anos 20); pouca receptividade social ao paralelismo entre a escola e a empresa (condição essencial para admitir a transferabilidade de métodos e processos); deficiente formação de professores, principalmente a partir de 1926 e ausência da formação dos reitores (um dos pressupostos essenciais do "taylorismo" que defendia a formação dos operários e recusava a ideia de que se "nascia chefe de empresa" e que pelo contrário era preciso formá-lo).

- outras, de ordem económica, política e cultural: atraso do próprio capitalismo industrial que fez com que o "taylorismo" tivesse tido pouco impacto na

administração das empresas; excessivo peso do Estado na administração em geral, e em particular na Educação (se exceptuarmos as tentativas descentralizadoras dos primeiros tempos da República); natureza do regime político-instaurado a partir de 1933 (Estado Novo) mais propenso aos aspectos morais e políticos da escola, do que aos seus problemas científicos e técnicos (à semelhança do que se passava com a escola fascista italiana, ver por exemplo Bottai, 1941); condenação do carácter "materialista" do desenvolvimento técnico e defesa da sua subordinação ao "humanismo cristão"; etc.

É esta ideia de "racionalidade científica" que presidiu à organização legal do liceu e sua administração que explica a analogia entre alguns dos princípios e práticas desenvolvidos na organização e administração das escolas e das empresas, sem que tivesse havido uma tomada de posição expressa nesse sentido, ou um processo de formação dos professores ou dos reitores com essa finalidade. É isto mesmo se passa com as "teorias clássicas" em geral, incluindo a burocracia.(37)

Como vimos em 1.1. grande parte da investigação que se realizou sobre a escola como organização burocrática tinha por finalidade indagar até que ponto estas instituições correspondiam ou não ao "ideal tipo" apresentado por Weber. Estes estudos (à semelhança do que se passava na sociologia das organizações em geral) partiam de uma perspectiva distorcida do conceito de "ideal tipo" (38), conferindo-lhe um carácter normativo que ele não tinha de início e «*transformando, voluntária ou involuntariamente, a teoria weberiana em doutrina.*» (Ballé, 1992, p. 27).

A burocracia weberiana é uma "utopia crítica" construída a partir do estudo das condutas individuais nas organizações (Ballé, 1992). Para Weber ela é a forma mais típica da "autoridade legal e racional". Muitas das características que Weber atribui à burocracia (1922) decorrem da existência nas organizações de estruturas definidas segundo critérios de uma racionalidade funcional: as actividades humanas baseiam-se numa clara especificação dos fins e, do mesmo modo, numa clara especificação dos meios para atingir esses fins. (Bottery, 1992).

Como já foi dito, a necessidade de organizar o ensino público levou a adoptar critérios de racionalidade para a organização pedagógica da escola que fazem com que ela possua (do ponto de vista formal-legal) muitas das características que Weber identificou na burocracia, sem que necessariamente se identifiquem com o modelo correspondente ao "ideal tipo" definido por Weber. Ou, como diz Hoyle (1986) «*as escolas não são burocracias apesar de poderem ter elementos burocráticos*» (p. 23).

Se tomarmos como referência quer os "modos de organização pedagógica"

postos em prática nos colégios jesuítas (de que a organização do liceu é tributária), e em particular a regulamentação do funcionamento do liceu definida pela "reforma de Jaime Moniz" (que constitui a matriz organizacional do liceu durante o período em estudo, apesar das múltiplas alterações que as diversas reformas procuraram introduzir, essencialmente no domínio curricular), verificamos persistirem, no domínio legal várias características que são coincidentes com as propriedades da burocracia definidas por Weber (39):

- Regras impessoais, a fim de que as decisões se baseiem em dados objectivos e factuais e não em preconceitos, favoritismos ou desvios pessoais. (É o caso da legislação uniforme a nível nacional; o sistema de exames; a obsessão legislativa que pretende eliminar toda a actividade discricionária; etc.);

- A hierarquia de funções, em que os campos de autoridade e de responsabilidade são determinados e associados a diferentes posições segundo a sua importância. (É o caso da repartição hierárquica de funções entre a Direcção-geral e cada liceu; entre o reitor e os professores, com a criação de cargos intermédios como os directores de classe e de instalações; entre os professores e os alunos; e entre os próprios alunos com os "chefes de turma");

- A especialização das tarefas que atribui aos funcionários o carácter de peritos ou especialistas especialmente preparados para o tipo de funções que exercem. (É o caso da especialização dos professores por disciplinas e da sua formação específica).

- A administração baseada em documentos escritos. (Patente na profusão de decretos, portarias e circulares produzidos).

Todavia, apesar destas propriedades estarem presentes nos grandes textos legislativos (normalmente chamados de "Regulamentos" ou "Estatutos") que acompanharam as diversas reformas (ver capítulo 3 e anexos), elas são frequentemente anuladas por legislação avulsa, contraditória (resultante muitas vezes de mudanças de ministério), e pelo não-cumprimento da própria legislação (principalmente nos períodos de maior instabilidade governativa, ou de maior carência de recursos). Quer isto dizer que, para lá dos *«disfuncionamentos burocráticos»*, isto é *«as respostas não esperadas dadas pelos indivíduos na organização»* (estudados por Merton, 1936; Gouldner, 1954; Crozier 1963, e outros) que relativizam fortemente o carácter "eficazmente burocrático" das organizações, há que ter em conta, na caracterização da organização e administração do liceu, em Portugal, neste período, os *"não-funcionamentos burocráticos"* que resultam ou do carácter irrealista

da legislação, ou do não-respeito da administração pelas próprias regras da burocracia, ou da reacção dos próprios actores locais.

É assim que o desenho burocrático que emerge da legislação que regulamenta de uma maneira global as reformas, é ainda mais esbatido tendo em conta, por exemplo:

- muito do que é legislado não é realizado, e muito do que é realizado não é legislado (o que contraria o princípio da existência de um sistema de regras pré-definidas e escritas);

- muitos professores não têm formação (o que contraria o princípio do funcionário especialmente preparado);

- a nomeação dos reitores não se faz por concurso, o mesmo acontecendo com os professores eventuais (o que contraria o princípio da regra da impessoalidade das nomeações);

- os reitores são simultaneamente professores (o que contraria o princípio da dedicação à administração a tempo inteiro);

- a promoção dos professores fez-se quase sempre por antiguidade e não havia distinções salariais por mérito (o que contraria o princípio da existência de um sistema de recompensas e a existência de uma carreira).

Além destes "não-funcionamentos" (que mostram que, mesmo no aspecto formal-legal, o liceu se afasta, em aspectos significativos, de uma administração de tipo burocrático), é necessário acrescentar as alterações legislativas avulsas que resultam da pressão da opinião de grupos organizados de professores ou de líderes de opinião e que vão no sentido de reforçar o domínio profissional da intervenção do professor (no quadro de um processo de "racionalidade a posteriori" que se opõe à "racionalidade a priori" da administração - ver Introdução).

Esta tensão entre o "administrativo" e o "profissional", a que já fiz referência em diferentes momentos deste trabalho, é responsável por flutuações frequentes entre um carácter mais acentuadamente burocrático, ou menos, da administração do liceu. Muita desta tensão é condicionada pela correlação de forças que se estabelece entre os defensores de um e de outro campo de legitimação organizativa.

Os sectores onde a pressão profissional mais "descaracterizou" o modelo de organização burocrática, mesmo que por períodos limitados de tempo, foram:

- a eleição dos reitores;
- o poder colegial;
- a recusa da inspecção e consequente redução do controle hierárquico;
- as autonomias pedagógica, administrativa e financeira;
- a não regulamentação das actividades extra-curriculares;

Esta tensão que influenciou de maneira notória alguns aspectos importantes da evolução legal da administração dos liceus, desde a sua criação em 1836 até ao início do Estado Novo, vai ser atenuada, (e transferida para níveis mais "subterrâneos" e informais de contestação profissional) a partir da reforma de 1947, que, como se sabe, se mantém como diploma fundamental do ensino liceal durante cerca de 25 anos, pese embora múltiplas alterações de pormenor.

Em 1958, Delfim Santos na sua conferência no Liceu Pedro Nunes sobre Formação de Professores, faz já um balanço bastante rigoroso do que foi e irá ser todo este período (a partir do início da década de 30) ao falar da *«inteira subordinação do pedagógico ao administrativo, de que temos sido testemunhas e vítimas, com prejuízo para a juventude de cuja formação passamos todos a ser responsáveis. [E mais adiante, exemplificando até que ponto a política de desinvestimento na formação de professores conduzida pelo Estado Novo era responsável por essa situação, acrescenta:] «O bom ensino pressupõe conhecidas as possibilidades de aprendizagem e nós não as conhecemos: a criança portuguesa nunca foi estudada convenientemente e os programas são transposição para Portugal do que se faz neste ou naquele país estrangeiro. Educamos em função de ideias que tomamos de empréstimo sem as aferirmos experimental e seriamente. Na verdade, não sabemos bem o que estamos a fazer; sabemos apenas o que nos mandam fazer. Isto é a primeira falsificação da nossa pedagogia, que é uma pedagogia de resultados, de confirmação estatísticas para acalmar os interessados, de mecanização do ensino e de total carência de ideais formativos. É uma pedagogia sem alma que inspira tédio e desconfiança, de que alguns se salvam simplesmente por a ela não se submeterem completamente. Os professores, tornados funcionários do ensino, ou melhor, administradores do saber que corresponde às alíneas dos programas (...) não têm tempo para a missão que mais importa: desenvolver nos seus alunos a compreensão, a elaboração mental, a funda interrogação, numa palavra, isso que se chama a formação da personalidade»* (in «Palestra», nº2, Abril de 1958, pp. 113-114)

Por tudo o que foi dito, é possível inferir, finalmente, que a perspectiva



dominante na concepção da administração do liceu, (mesmo com as cambiantes já referidas), enquadra-se, no período em estudo, naquilo que Bush (1986) designa como «modelos formais» de administração educacional. Para este autor *«Os modelos formais assumem que as organizações são sistemas hierárquicos nos quais os administradores usam processos racionais para atingir os objectivos acordados. Os diferentes responsáveis dos estabelecimentos de ensino possuem uma autoridade legitimada pela ocupação de cargos na organização e têm de prestar contas às autoridades exteriores pelas actividades da sua instituição.»* (p. 23) Entre as principais características deste modelo contam-se: as organizações são consideradas como sistemas o que implica a interdependência das diferentes sub-unidades entre si e com a instituição no seu todo; é dada importância especial às estruturas enquanto representação dos aspectos mais formais e estáveis da organização e ignoram-se os seus aspectos informais; as estruturas são de tipo hierárquico e asseguram o controlo do pessoal pelos chefes; as organizações são orientadas por objectivos definidos normalmente pelos superiores e que devem ser aceites e alcançados pelos membros da organização; as decisões são tomadas segundo processos racionais em função das opções permitidas pelos objectivos da organização; a autoridade dos líderes resulta essencialmente dos cargos que desempenham na organização; os chefes dos estabelecimentos de ensino são responsáveis por todos os aspectos da vida da escola, incluindo quer o trabalho dos seus subordinados, quer o seu próprio trabalho, e têm de prestar contas às autoridades de que dependem. (Bush, 1986, p.23)

### **3. AS CONFIGURAÇÕES LEGAIS DO LICEU E SEUS FACTORES CONDICIONANTES**

A análise que fiz da evolução da definição legal da organização e administração dos liceus entre 1836 e 1947 permitiu mostrar que, para lá dos seus elementos comuns, essa evolução é influenciada por concepções contraditórias sobre tipo e importância das estruturas, funções e processos de administração, modalidades de controlo e divisão do trabalho, distribuição e exercício do poder, grau de autonomia, relação com o meio envolvente, predomínio dos aspectos administrativos ou pedagógicos, papel dos profissionais, etc.

É assim possível reconhecer nestas concepções contraditórias algumas das dicotomias que têm sido postas em evidência, por diferentes autores, no domínio da análise organizacional, como por exemplo:

- modelo "mecânico" vs. modelo "orgânico";
- administrador vs. profissionais;
- dependência vs. autonomia;
- autoridade hierárquica vs. autoridade colegial;
- administrativo vs. pedagógico;
- poder legal vs. poder carismático;
- autoritário vs. democrático;
- sistema racional vs. sistema natural. (40)

A instabilidade governativa, as alterações de regime e de políticas, os movimentos sociais, em particular dos professores e o aumento de complexidade dos problemas, fizeram com que a legislação se alterasse com frequência (até 1947), o que permitiu que se manifestassem, mesmo que fugazmente, perspectivas divergentes sobre o que devia ser a organização do liceu bem como a sua administração.

Daí que a análise retrospectiva da evolução do quadro legal, neste domínio, permita traçar "configurações" diferentes para descrever a representação "formal" da organização do liceu e dos seus processos de administração.

Para identificar essas configurações irei utilizar o quadro de análise proposto por Mintzberg (41) para o estudo das organizações, tomando como referências extremas da "variação" organizacional detectada: a «*burocracia mecanicista*» e a «*burocracia profissional*».

### 3.1. As organizações "segundo" Mintzberg

Para Mintzberg (1990) toda a actividade humana organizada dá origem a duas necessidades fundamentais e contraditórias : a «*divisão do trabalho*» entre as diversas tarefas a efectuar; e a «*coordenação*» dessas tarefas com o fim de realizar essa actividade. Por isso, a estrutura de uma organização pode ser definida simplesmente como «*a soma total dos meios utilizados para dividir o trabalho entre tarefas distintas e para, em seguida,*

*assegurar a coordenação necessária entre essas tarefas»* (p. 157)

Para satisfazer estas necessidades fundamentais, as organizações possuem diferentes elementos e mecanismos que se agrupam em seis componentes, cuja combinação produz diferentes tipos de configurações organizacionais. Essas componentes são:

- «*centro operacional*» que abrange os que efectuam o trabalho de base de produzir bens ou serviços;

- «*topo estratégico*» que inclui pelo menos um administrador e donde é possível ter uma visão de conjunto do sistema;

- «*linha hierárquica*» que é constituída por diferentes "gestores" cuja função é não só supervisionar os operacionais, mas também entre si;

- «*tecnoestrutura*» que é formada por "especialistas" que se situam fora da linha hierárquica (e que correspondem ao que é vulgar chamar de "staff") e cuja função principal é analisar, planificar e controlar o trabalho dos outros elementos da organização;

- «*suporte logístico*» que inclui unidades que fornecem diferentes serviços internos que podem ir da cafetaria, ao aconselhamento jurídico;

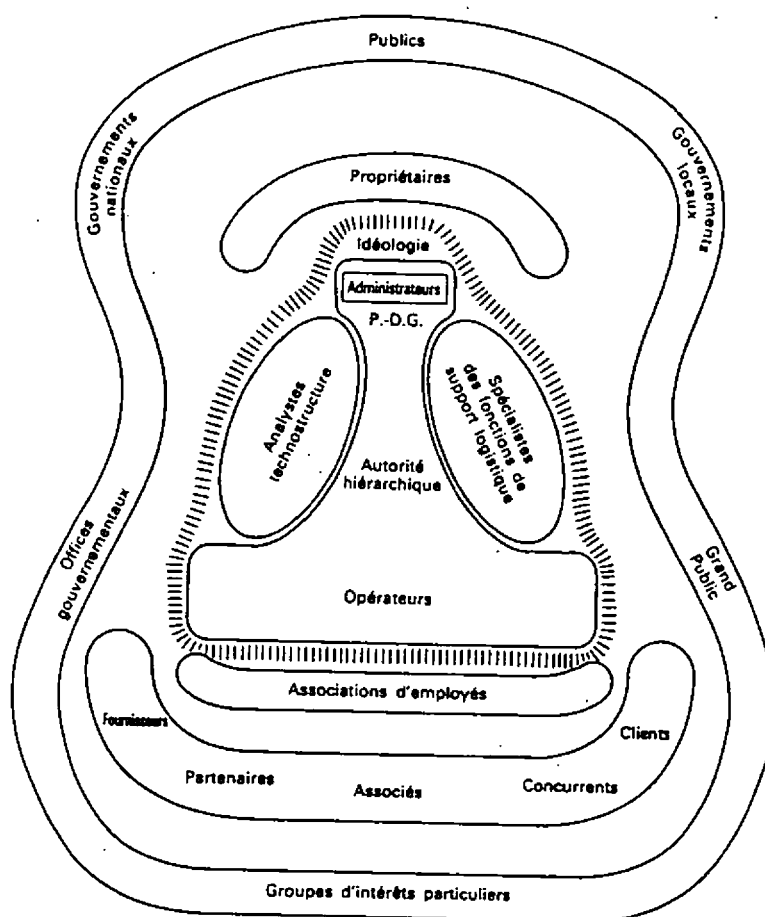
- «*ideologia*» que Mintzberg prefere ao termo "cultura organizacional", pois trata-se de uma "cultura" muito particular, «*enquanto sistema rico, desenvolvido e profundamente enraizado de valores e de crenças que distingue uma organização das outras.*» (p. 320)

As duas primeiras componentes, e a última, fazem parte de qualquer organização, por muito rudimentar que seja, as restantes surgem e evoluem em função do tipo, dimensão e complexidade da organização.

Todos os que trabalham no interior da organização, quer para tomar decisões quer para executá-las são «*detentores de influência*» e constituem uma «*coligação interna*», isto é, «*um sistema no interior do qual os seus membros estão em luta entre si para determinar a repartição do poder*» (p. 154). Além disso existem no exterior da organização «*detentores de influência externa*» (proprietários, sindicatos, associações de empregados, clientes, fornecedores, parceiros, grupos de interesses, públicos, etc.) que constituem uma «*coligação externa*». (Ver na figura 6 o desenho proposto por Mintzberg para representar as seis partes bases da organização e os seus detentores de influência.)

**Figura 6**

**Os elementos da organização e os detentores de influência interna e externa  
(Mintzberg, 1990)**



A maneira como todos estes elementos se relacionam e interagem depende, segundo Mintzberg, de diferentes factores, a saber:

- «*Mecanismos de coordenação*», isto é, a maneira como as organizações podem coordenar o seu trabalho: «*por ajustamento mútuo; por supervisão directa; por estandardização dos processos de trabalho; por estandardização dos resultados; por estandardização das qualificações (e do saber); por estandardização das normas*». As

organizações podem utilizar vários destes mecanismos, mas privilegiam sempre um deles, em função do seu ciclo de vida.

- «*Parâmetros de concepção organizacional*» que têm que ver com a concepção dos postos de trabalho, a definição da sua estrutura (e suas relações verticais e laterais), e ainda a concepção do sistema de tomada de decisão. Entre esses parâmetros, Mintzberg distingue: «*a especialização do trabalho*» (número de tarefas que compõem um determinado trabalho e o controlo que é exercido sobre essas tarefas); «*a formalização do comportamento*» (que está ligada à standardização dos processos de trabalho através de regras, regulamentos e instruções operacionais); «*a formação*» (que consiste em programas de instruções formalizadas para standardizar as qualificações e os conhecimentos exigidos para executar um determinado trabalho); «*o endoutrinação*» (que se baseia nos programas e técnicas pelos quais as normas dos membros de uma organização são standardizados e que tem por finalidade constituir uma base de referência para a tomada de decisão ou execução de uma acção); «*o reagrupamento dos postos de trabalho em diferentes unidades*» (como o fim de facilitar a sua coordenação, colocando-os sob uma supervisão comum, obrigando-os a partilhar os mesmos recursos, e a atingir um objectivo comum, e facilitando o seu ajustamento mútuo); «*a dimensão das unidades de trabalho*» (que podem ir das pequenas equipas com uma supervisão directa em trabalhos pouco standardizados, a grandes unidades com reduzida supervisão directa, no caso de trabalhos muito standardizados); «*os sistemas de planificação e de controlo*» que são utilizados para standardizar os resultados; «*os mecanismos de ligação*» utilizados para promover o ajustamento mútuo dentro e entre as diferentes unidades; «*a descentralização*» que diz respeito à maneira como o poder de tomada de decisão está distribuído entre os diferentes elementos da organização, desde o topo estratégico ao centro operacional.

- «*O contexto da estrutura*» que constitui um factor de "contingência" pela influência que exerce na escolha dos parâmetros de concepção organizacional (e que também é influenciado por eles) e que abrange: «*a idade e o tamanho da organização; o seu sistema técnico de produção; alguns aspectos do seu meio envolvente, em particular, a sua estabilidade e a sua complexidade, e o seu sistema de poder, como por exemplo, saber se é estreitamente controlado pelos detentores de influência externa.*» (p. 163)

A maneira como todos os elementos atrás indicados («*componentes, mecanismos de coordenação, parâmetros de concepção e factores de contingência*») se combinam no interior de uma organização produz diferentes tipos de "configuração". Mintzberg propõe sete tipos de configurações fundamentais, que constituem um todo

coerente pela adequação entre a componente que é dominante e o mecanismo de coordenação e o processo de descentralização utilizados.

As sete configurações fundamentais propostas por Mintzberg podem assim ser definidas pela componente da organização (*«topo estratégico, tecnoestrutura, linha hierárquica, centro operacional, suporte logístico, ideologia»*) que exerce a força de atracção dominante, sendo a última configuração a que resulta da ausência de qualquer força dominante:

- *organização empreendedora*: nesta configuração o "topo estratégico" exerce uma força em favor da  *direcção*, pela qual conserva o controlo sobre a tomada de decisão e exerce uma supervisão directa sobre todos os elementos da organização. Tem uma estrutura simples, pouco elaborada, com um número reduzido de "funcionais de suporte logístico" (que podem mesmo ser inexistentes), uma divisão de trabalho imprecisa, e uma linha hierárquica reduzida. Tem poucas actividades formalizadas e minimiza o uso dos processos de planificação ou de formação. O poder está concentrado no chefe da organização que o exerce de maneira pessoal. Ele rejeita os controlos formalizados como uma ameaça à sua autoridade e procura evitar a influência exterior. A tomada de decisão é flexível, uma vez que a concentração do poder permite encontrar uma resposta rápida.

- *organização mecanicista* (ou *burocracia mecanicista* nome que Mintzberg lhe deu na sua obra anterior *«The Structuring of Organizations»*, 1979): a força dominante é exercida pela *tecnoestrutura* que empurra a organização para a racionalização, através da standardização dos processos de trabalho. Tem uma hierarquia muito desenvolvida e uma estrutura de especialistas de suporte logístico concentrada sobre o controlo e protegendo o centro operacional. No caso em que a racionalização dos processos de trabalho é feita em nome de um "detentor de influência exterior", Mintzberg chama-lhe *«instrumento»*; e se ela decorre da pressão dos seus próprios administradores ou outros detentores de influência interna, chama-lhe *«sistema fechado»*. Os principais elementos comuns às organizações deste tipo são: *«tarefas operacionais rotineiras e muito especializadas; uma comunicação muito formalizada através de toda a organização; unidades operacionais de grande porte, com um reagrupamento das tarefas na base de funções, uma centralização relativamente importante do poder de decisão, uma estrutura administrativa elaborada com uma distinção muito nítida entre hierarquia e funcionais.»* (p. 200)

- *organização divisionalizada*: a força de atracção é exercida pela linha hierárquica que joga em favor de uma *«balcanização»* da estrutura para concentrar o poder

nas suas próprias unidades. O topo estratégico funciona como uma espécie de "quartel general" (que vigia pela standardização dos resultados) apoiado pelo "staff" das diferentes unidades. Estas unidades têm um funcionamento quase autónomo (e são chamadas muitas vezes de «divisões» ) e organizam-se segundo o modelo da configuração mecanicista. A «sede» (a que corresponde o topo estratégico central) define as estratégias, administra os fundos entre as divisões, e através da sua tecnoestrutura define a standardização dos resultados e o sistema de controlo das "performances".

- *organização profissional*: a força de atracção encontra-se nos membros do centro operacional que exercem uma pressão para o «*profissionalismo*», com o fim de diminuir a influência que os outros membros (sejam eles colegas, elementos da hierarquia ou administradores tecnocratas) têm sobre o seu trabalho. As organizações com esta configuração caracterizam-se por uma grande descentralização interna (vertical e horizontal) do poder no centro operacional. A tecnoestrutura e a linha hierárquica são muito reduzidas pois a standardização realiza-se fundamentalmente ao nível do saber e das qualificações dos operacionais, e não existe uma supervisão directa que exija um grande controlo administrativo. Em contrapartida possuem, normalmente, um grande suporte logístico para auxiliar os profissionais de alto nível.

- *organização inovadora* (também chamada por Mintzberg, em trabalhos anteriores de *adhocracia*): a força predominante é exercida pelos **especialistas de suporte logístico**, em direcção à «*colaboração*» entre estes, a linha hierárquica e por vezes o centro operacional. Esta colaboração dá lugar, normalmente, à constituição de equipas pluridisciplinares de especialistas que realizam a coordenação interna e entre si, através de ajustamentos mútuos, apoiadas por «*gestores integradores*» provenientes de diferentes sectores. Adoptam muitas vezes uma estrutura de tipo matricial, em que os diferentes especialistas são agrupados em unidades de funcionamento para as necessidades específicas da gestão do pessoal (recrutamento, formação, comunicação profissional, etc.), e em equipas de projectos, com elevado grau de autonomia, para a realização do trabalho de base da inovação.

- *organização missionária*: a ideologia é a força dominante e é ela que assegura a coordenação através da standardização das normas, com o fim de «*puxar todos em conjunto*». Numa organização deste tipo, atinge-se, segundo Mintzberg, «*o estado mais puro da descentralização , visto que cada um dos seus membros é considerado como podendo decidir ou agir, com toda a confiança, para o bem da organização na sua globalidade.*» (p. 173) Aqui as "normas" e as "crenças" substituem os "standards" e os

"processos". Nesta configuração a ideologia torna-se tão forte que toda a estrutura da organização se constrói à volta dela.

- *organização politizada*: apesar de a política fazer parte das organizações ela surge aqui como força dominante, devido principalmente à ausência de qualquer mecanismo especial de coordenação. Ela é caracterizada por uma falta da ordem que vemos habitualmente nas organizações convencionais. Predomina o "poder informal" sobre as estruturas, os conflitos são frequentes e numerosos, e o "sistema legítimo de influência" é posto em causa. Conforme a intensidade e duração dos conflitos Mintzberg propõe a designação de várias variantes desta configuração que vão desde a forma mais completa, em que os conflitos são «*breves, intensos e alastrando-se com facilidade*», até outras formas em que os conflitos são parciais embora possam alastrar-se com maior ou menor facilidade e demorar mais ou menos tempo.

Para finalizar esta síntese sobre as propostas de Mintzberg para descrever as configurações principais das organizações, é importante insistir, como ele próprio o faz, no facto de «*cada uma destas configurações, é uma configuração ideal - uma simplificação, uma verdadeira caricatura da realidade. Não existe uma única organização que seja exactamente semelhante a um destes tipos perfeitos. Mas há muitas que lhes estão muito próximas, enquanto outras organizações reflectem uma combinação de várias configurações, algumas vezes, por períodos transitórios ao passarem de uma para outra.*

*Tomadas individualmente, cada uma destas configurações reflecte as tendências dominantes das organizações, enquanto que tomadas colectivamente elas parecem definir as fronteiras dum espaço em que se pode considerar que as verdadeiras organizações evoluem.*» (p. 174)

Portanto, na realidade, estas configurações surgem na maior parte dos casos combinadas, de que resultam formas híbridas, ou em que diferentes formas dominam diferentes partes da organização. É aquilo a que Mintzberg chama de «*Lego organizacional*» (p. 387).

Apesar de alguns autores, como Friedberg (1993), chamarem a atenção para o perigo de esta perspectiva classificadora «*fornecer falsas certezas, e levar a crer que "se sabe aquilo de que se fala" simplesmente porque se conseguiu pôr um nome à organização, ou porque se conseguiu enquadrá-la num "quadro" específico*» (Friedberg, 1993, p. 189), a tipologia proposta por Mintzberg pode ser extremamente útil, se nos situarmos ao nível da análise da organização que é proposta pelo quadro legal.



Na verdade, nesta fase do meu estudo, não está em causa descrever a "acção organizada" na sua complexidade real no interior das organizações, mas sim a perspectiva que a legislação traduz, em cada momento, de uma "acção desejada" pelos responsáveis da administração central.

A apresentação detalhada do quadro conceptual utilizado por Mintzberg para descrever as organizações justifica-se assim pelo facto de ele me servir para delimitar o campo de variação da organização e administração do liceu que é pré-figurado pelos sucessivos diplomas que regulamentam seu funcionamento, em Portugal, no período em estudo (1836 / 1947).

### 3.2. O liceu entre a "burocracia mecanicista" e a "burocracia profissional"

Da caracterização que fiz das diversas configurações propostas por Mintzberg, aquelas que se adaptam melhor para descrever as "formas organizacionais" que estão subjacentes nas retóricas de reforma (e de "contra-reformas"), no período em estudo, são as «*mecanicista*» e a «*profissional*». (41) Elas constituem por isso os dois pólos divergentes entre os quais variam as configurações legais, conforme se aproximam mais ou menos de cada um dos dois "tipos", mantendo contudo uma combinação (ainda que variável) de características de um e de outro.

Como se adivinha, a realidade de cada liceu terá determinado, ao longo do tempo, muitas outras variantes que se ajustariam à diversidade de combinações híbridas que Mintzberg considera existirem no mundo das organizações. Todavia, e uma vez que só trabalhei o quadro-legal e o discurso dos professores e do meio pedagógico, as variantes são mais reduzidas. Aliás, mesmo não tendo havido em Portugal uma reflexão teórica sobre este domínio, como já foi dito, a forma de organização "burocrática" (na sua acepção mais comum de processo "racional" e "formalizado" de dividir e coordenar o trabalho) correspondia a um maneira de entender as organizações que era generalizada (nesta época), uma vez que o objectivo era garantir a clareza e unidade dos fins da organização e o ajustamento criterioso dos meios necessários à sua realização.

A descrição que realizei das duas configurações permite concluir (e como o esquema apresentado por Mintzberg sugere), que a principal diferença entre elas, no que se refere à relação entre os seus componentes, diz respeito essencialmente: à origem das

"forças dominantes" na organização - a "tecnoestrutura" (no primeiro caso) e o "centro operacional" (no segundo caso); à dimensão e importância da "linha hierárquica". Estas diferenças nos componentes articulam-se ainda, como foi dito, com os mecanismos de coordenação e parâmetros de concepção, bem como com o contexto que influenciam a escolha desses parâmetros.

Importa por isso ver (com base nos elementos recolhidos nos capítulos 2 e 3) como se caracterizam as diferentes componentes da organização-liceu em relação às duas configurações de referência - "mecanicista" e "profissional". Para isso irei centrar a minha atenção unicamente nas componentes «*topo estratégico*», «*linha hierárquica*», «*centro operacional*» e «*tecnoestrutura*».

Em relação às «*funções de suporte logístico*», não há grandes diferenças entre os dois tipos de configurações, a não ser o facto de as de tipo profissional necessitarem de bastante pessoal de apoio logístico, que aliás, como nota Mintzberg (e corresponde ao que se passa nos liceus) é em si mesmo objecto de uma organização de tipo "burocracia mecanicista", mesmo no interior das organizações "profissionais".

Em relação à sexta componente «*ideologia*», a sua variação não decorre de se tratar de uma organização mecanicista ou profissional. O que está em causa, para Mintzberg, não é tanto a forma, mas a sua força (p. 320). A ideologia está em maior ou menor grau presente em todas as organizações e é ela que permite definir a sua missão, desenvolver as suas tradições, e a identificação dos seus membros. Só quando a «*identificação das organizações é tão forte e natural que pode ser utilizada para desempenhar o papel de um mecanismo de coordenação - em vez dos mecanismos mais convencionais como a supervisão directa ou a standardização dos processos de trabalho, dos resultados ou das qualificações - é que elas tendem a adoptar aquilo que chamaremos de "configuração missionária"*» (pp. 327-328)

#### - Quanto ao topo estratégico:

De acordo com a caracterização feita por Mintzberg (1990), numa «*burocracia mecanicista*», os administradores do topo estratégico têm um poder considerável, a sua estrutura é centralizada, o poder formal situa-se claramente no topo, e a hierarquia e a cadeia de autoridade constituem conceitos-chave. O controlo é a operação essencial neste tipo de organização. No caso das burocracias mecanicistas dominadas por

um detentor de influência externa (aquilo a que Mintzberg chama de «*instrumentos*») a obsessão do controlo é reforçada pela pressão que é exercida sobre o director. Este é nomeado pelo detentor de influência externa que o encarrega da obtenção de objectivos claramente definidos (quantificáveis tanto quanto possível), tornando-o responsável pela obtenção dos resultados, o que acarreta naturalmente a centralização e a burocratização da estrutura interna.

Esta descrição parece adaptar-se particularmente bem ao estipulado no "Regulamento de 1895" (42) e nos Estatutos de 1931, 1936 e 1947, com especial relevo para este último. Como vimos no capítulo 3 e respectivos anexos, estes diplomas reforçam consideravelmente as atribuições do reitor (em relação aos anteriores), reduzindo consequentemente a intervenção do "conselho escolar" e portanto a partilha do poder com os representantes dos "profissionais".

Em contrapartida o "Plano dos Liceus Nacionais de 1836" e os Regulamentos ou Estatutos da Primeira República apresentam alguns "desvios" significativos a esta configuração. O primeiro devido ao poder que era dado ao "conselho escolar" (que reunia todos os professores) e de quem dependia o reitor. Quanto à legislação da Primeira República vemos que, apesar do Regulamento de 1895 ter retirado algumas competências ao conselho escolar, este órgão manteve formalmente, até 1928 uma intervenção importante na administração do liceu, mesmo em aspectos não estritamente pedagógicos, como a designação de professores para os diferentes cargos, a nomeação de professores provisórios, a apreciação dos horários e distribuição do serviço docente, a aprovação do orçamento e relatório de contas, etc. (ver cap.3, ponto 2.4)

Mas outro desvio significativo a esta caracterização do topo estratégico da burocracia mecanicista, ocorria com a legislação que previa a eleição do reitor pelo conselho escolar e que vigorou com algumas interrupções entre 1910 e 1928 (ver cap. 3, ponto 2.2.). Ainda que a eleição pelo conselho não assegurasse uma administração descentralizada, democrática, participativa, etc. (pois nem sempre eram esses os interesses da maioria dos professores, ou porque as características do reitor nomeado permitiam-lhe ultrapassar os poderes do conselho), o certo é que, do ponto de vista do "modelo", essa situação legal reduzia o poder do reitor e aumentava a participação dos "profissionais", como vimos.

É assim que esta legislação (1836 e de 1910 a 1928), e quanto ao que se passa no "topo estratégico" se aproxima mais da configuração da «*burocracia profissional*».

Segundo Mintzberg (1990), esta configuração assume a forma de uma

"burocracia descentralizada" com delegação de poderes formais e informais de decisão a nível vertical e horizontal (do topo estratégico para o centro operacional, da linha hierárquica para os serviços de apoio logístico ou técnico). Neste tipo de organizações «os profissionais não controlam só o seu próprio trabalho, mas procuram também ter um controlo colectivo das decisões administrativas que as afectam - por exemplo, as decisões de recrutamento de certos colegas ou ainda as que dizem respeito a promoções e afectação de recursos. O controlo destas decisões passa, em parte, pelo trabalho administrativo que os próprios profissionais realizam (por exemplo, os professores universitários participam em diversas comissões administrativas), e, em parte, assegurando-se que os postos administrativos importantes serão ocupados por profissionais ou pelo menos por pessoas que lhes merecem confiança e cuja nomeação deve receber a sua benção» (p. 262). Na legislação atrás citada (1836, e de 1910 a 1928) isto traduziu-se na manutenção do poder dos conselhos escolares, na sua intervenção na nomeação do reitor, e na criação e intervenção de professores eleitos no "conselho administrativo", na criação de "conselhos de professores por secções de disciplinas" (prerrogativas que foram postas em causa a partir do Estatuto de 1931 - ver cap. 3 e anexos).

- Quanto à linha hierárquica:

Para Mintzberg (1990), uma das grandes diferenças que existe, neste domínio, entre as duas configurações, é que «enquanto a burocracia mecanicista se baseia na autoridade da sua natureza hierárquica - o poder do cargo na organização - a burocracia profissional baseia-se na autoridade de uma natureza profissional - o poder da competência.» (p. 259)

Na «burocracia mecanicista» a obsessão pelo controlo e a necessidade de manter uma regulação e uma supervisão directa do trabalho dos operacionais leva a que a estrutura administrativa seja muito elaborada, com uma linha hierárquica desenvolvida, mas claramente separada da tecnoestrutura. Esta linha hierárquica é por sua vez sujeita a um controlo apertado pelos administradores de topo para se certificarem que estão a realizar como devem a coordenação.

Um dos primeiros exemplos da criação de uma linha hierárquica nos liceus surge com a criação do cargo de "director de classe" no Regulamento de 1895, com funções explícitas de assegurar a coordenação do trabalho dos professores da mesma classe

e de o supervisionar directamente com a visita obrigatória às aulas e o controlo dos livros de ponto e dos cadernos diários dos alunos (ver cap. 3, 2.5.). Com o crescimento dos liceus e consequente aumento de complexidade da sua administração assiste-se a um reforço da linha hierárquica quer com o alargamento das unidades de supervisão (a "divisão" proposta pelo decreto nº 858 de 11 de Setembro de 1914; o "ciclo" criado pelo decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936), quer com a criação de mais cargos intermédios (vice-reitor, com o decreto nº 18 235 de 22 de Abril de 1930; sub-directores de ciclo, criado ao mesmo tempo que o director de ciclo).

O principal elemento da linha hierárquica era o "director de classe" e, apesar de nunca ter sido posta em causa, há indícios claros das dificuldades que eles tinham em desempenhar as funções previstas de coordenação, bem como da resistência que muitos professores tinham à sua supervisão. Estas dificuldades e resistências deram lugar a diplomas cuja finalidade principal é reforçar o carácter hierárquico deste cargo e as medidas disciplinares previstas para quem não acatasse as suas disposições (circular de 23 de Abril de 1909; Estatuto de 1931).

Alguma da contestação que é feita ao director de classe tem que ver com o facto de ele não poder dominar as diferentes disciplinas da classe, pelo que os professores, "enquanto especialistas de uma determinada disciplina" não deviam ser supervisionados por ele, mas sim por professores da mesma disciplina ou grupos de disciplina. Outra contestação traduz o desconforto pela "invasão" da sala de aula por um outro professor, bem como pela redução da autonomia do professor no "julgamento" do aluno, principalmente quando o conselho passa a poder decidir uma nota dada pelo professor (com o Estatuto de 1931).

Estas dificuldades e resistências que a legislação deixa transparecer são semelhantes às que as *«burocracias profissionais»*, manifestam em relação à coordenação e supervisão directa, o que mostra que também neste domínio a evolução da legislação foi influenciada por esta configuração.

Como assinala Mintzberg (1990), na organização profissional, a coordenação das actividades baseia-se principalmente na standardização das qualificações e do saber, através da formação e socialização.

Todavia, devido à complexidade do próprio trabalho (que no caso dos professores dos liceus é agravada pela própria natureza da relação pedagógica, pela pluralidade das disciplinas e pela diversidade de alunos) a standardização das qualificações e do saber deixa uma latitude considerável ao profissional na sua aplicação, o que faz com

que «o profissional actua de uma maneira relativamente independente dos seus colegas, mas próxima dos seus clientes» (p.257).

Por isso, nestas organizações a linha hierárquica é reduzida, « pois pouco pode fazer para coordenar o trabalho do profissional» (p.261) e a coordenação por supervisão directa ou por ajustamento mútuo são pouco utilizadas (o que está de acordo com as dificuldades relatadas no trabalho "director de classe", e mesmo a pouca operacionalidade, tantas vezes assinalada dos conselhos).

#### - Quanto ao centro operacional:

Um dos primeiros problemas que se coloca neste domínio prende-se com o facto de haver uma relativa ambiguidade no estatuto dos alunos no seio da organização. Como já foi dito, a organização do liceu regulou o trabalho dos alunos a partir da regulamentação do trabalho dos professores, e nesse aspecto afastou-se bastante da organização dos colégios jesuítas em que a organização era centrada fundamentalmente no trabalho do aluno. Só nos liceus que praticavam o regime de semi-internato, em que os alunos para além das aulas frequentavam as "salas de estudo", é que havia alguma tentativa de produzir uma organização autónoma, com o professor a desempenhar o papel de supervisor do trabalho que o aluno devia produzir de maneira relativamente independente (estudar ou fazer exercícios).

A formalização do trabalho docente e a burocratização da administração educacional fazem do aluno ou um objecto do trabalho do professor ou, mais modernamente, um cliente (ver atrás, ponto 1. deste capítulo).

Por isso, na caracterização da estrutura organizativa que decorre da legislação que estou a analisar, irei considerar o "centro operacional" constituído unicamente pelo trabalho dos professores.

Numa «burocracia mecanicista», o fluxo de trabalho no centro operacional é extremamente racionalizado «o que significa que as tarefas operacionais são simples e repetitivas e exigem, geralmente, um mínimo de qualificação» (p. 200). Como nota também Mintzberg (1990), «o tipo mais conhecido de organização mecanicista são as empresas de produção em massa em que o fluxo de trabalho decorre através de uma cadeia integrada aberta numa das extremidades para receber as matérias-primas e funcionando como uma "caixa negra" que efectua a transformação por um processo de sequências de operações

*estandardizadas.*» (p. 206). Todavia esta configuração não é exclusiva do sector industrial, mas aparece também nos sectores de serviços que executam tarefas rotineiras ou em que a necessidade de controlo e segurança são determinantes, e igualmente em muitas administrações sujeitas a um controlo externo.

A actividade do centro operacional tal qual foi descrita atrás assemelha-se bastante à organização científica do trabalho proposta por Taylor, e no que se refere às escolas corresponde bem ao trabalho desenvolvido pelos alunos "monitores" do ensino mútuo que "aprendiam" na primeira hora o que iam "ensinar" nas seguintes.

À primeira vista, parece portanto duvidoso considerar que a configuração mecanicista se adapta a descrever o trabalho do centro operacional docente nos liceus, tal qual o conhecemos, em particular a partir da reforma de Jaime Moniz (1894/95).

Na verdade, esta configuração é contraditória com uma retórica que é frequente encontrar na legislação e nas revistas profissionais ou pedagógicas, onde o trabalho docente é apresentado como um trabalho complexo, exigindo uma elevada qualificação conseguida através de uma formação inicial e uma socialização profissional (sob a forma de estágio) longas.

Neste caso, o centro operacional dos liceus estaria mais próximo das características da *«burocracia profissional»* em que a determinação da missão de base é deixada em grande parte aos juízos dos profissionais, *«enquanto operadores qualificados de um conjunto de procedimentos difíceis de aprender, mas contudo bem definidos»* (p. 265).

Para mostrar de que maneira a organização profissional funciona ao nível operacional, Mintzberg (1990) descreve-a como *«um repertório de programas "standards" - ou seja, o repertório das qualificações que o profissional está pronto a utilizar - que são aplicadas a situações conhecidas que se chamam casos e que são igualmente estandardizadas.»* (p. 260) É neste processo (a que Mintzberg chama de *«processo de classificação»*) que reside uma das diferenças fundamentais entre a organização mecanicista e a organização profissional. *«A organização mecanicista é uma estrutura que só tem um objectivo. Logo que ela encontra um estímulo ela executa uma série de programas-padrão, como quando recebemos uma palmada no joelho damos um pontapé. Não há na sua actividade nenhuma fase de diagnóstico. Na organização profissional, pelo contrário, o diagnóstico é uma fase fundamental mas muito circunscrita. A organização procura associar um caso pré-determinado a um programa padrão.»* (pp. 260- 261)

Esta necessidade de "classificação" que no caso do ensino está na origem da

própria organização das classes e das escolas graduadas (ver cap. 1), constitui a forma de diagnóstico formal que os professores utilizam para saber quais os procedimentos (programas, métodos, comportamentos, decisões) que devem aplicar. Nos liceus, parte desse diagnóstico é "automatizado" pela própria organização do ensino em classes: os exames distribuem os alunos por diferentes classes; para cada classe há um "pacote" standard de procedimentos determinados quer pelas normas da administração quer pela formação que o professor recebeu.

Mas o carácter normativo, estandardizado e "artificial" deste diagnóstico e a natureza intrinsecamente interindividual da relação pedagógica obrigam a que o professor em situação de aula recorra ao seu próprio julgamento para decidir de um grande número de comportamentos. O professor vai "coleccionando", assim, conjuntos de "situações-respostas" que aumentam o seu padrão de saberes profissionais, e que lhe permitem dispôr de uma relativa autonomia na sala de aula.

É esta característica profissional do centro operacional do liceu que provoca grande parte dos desajustamentos entre as estratégias que decorrem de uma concepção mecanicista da organização formal do liceu (decomposição em tarefas, estandardização dos processos de trabalho, supervisão directa, etc.) e a prática docente, o que foi particularmente manifesto com a tentativa de impôr o "regime de classes", a partir da reforma de Jaime Moniz (1894/95), como já foi referido.

#### - Quanto à tecnoestrutura:

Uma das características essenciais da «*burocracia mecanicista*» reside no facto de ela assegurar a eficácia do seu funcionamento através da estandardização dos processos de trabalho dos seus membros, da definição rígida dos postos de trabalho, e da sua coordenação estreita pela linha hierárquica.

A componente da organização encarregada deste «*trabalho sobre o trabalho*» é a "tecnoestrutura", isto é a estrutura constituída por «*analistas do quadro do estudo do trabalho, os programadores, os engenheiros do controlo de qualidade, os planificadores, os especialistas de orçamentos, os contabilistas, os especialistas de investigação operacional, e muitos outros (...) que apesar da sua falta de autoridade formal dispõem de um poder informal considerável devido à responsabilidade de estandardização do trabalho de todos os membros da organização.*» (Mintzberg, 1990, p. 201).



Por isso, numa configuração de tipo mecanicista a tecnoestrutura desempenha um papel-chave e encontra-se bastante desenvolvida.

No caso da organização do ensino liceal, no período em análise, o lugar de produção da standardização dos processos de trabalho dos professores encontrava-se em grande parte na "administração central". Como vimos atrás, quando descrevi o processo de constituição de uma estrutura específica para a administração central de ensino (cap. 3, ponto 2.6.), um dos elementos mais significativos deste processo prende-se com a constituição de um órgão técnico-pedagógico de apoio à acção do governo criado pela primeira vez em 1835 com a designação de "Conselho Superior de Instrução Pública". Este órgão que teve sempre uma vida atribulada e que, a partir de 1936, muda o nome para "Junta Nacional de Educação", foi várias vezes reorganizado, oscilando as suas funções entre um órgão de representação da corporação docente, com funções inspectivas e consultivas, a órgão técnico-pedagógico de apoio à decisão política.

Quer o objectivo fosse dotar a administração de *«órgãos que lhe imprimam independência, garantias de justiça e carácter pedagógico»* (decreto de 19 de Agosto de 1907), ou *«impregnar toda a acção administrativa do critério pedagógico, condição imprescindível para bom êxito neste sector dos serviços públicos»* (decreto 18 104 de 19 de Março de 1930), ou *«assegurar, através da hierarquia, a unidade e continuidade da acção do Ministro da Educação Nacional, além de ter também uma função consultiva»* (Lei nº 1941 de 11 de Abril de 1936), o que é certo é que a constituição deste órgão tinha por finalidade, entre várias coisas, desempenhar um papel importante na standardização dos processos de trabalho docente. Este papel é completado pelos serviços pedagógicos da Direcção geral respectiva, com intervenção importante na regulamentação de programas, aprovação de livros escolares, normas para a elaboração de horários e distribuição do serviço docente, etc.

Todavia, se a regulação do trabalho operacional dos professores se realiza em grande parte (e de um ponto de vista legal) na tecnoestrutura do sistema de ensino, nem por isso os liceus, enquanto organização, deixam de ter as suas instâncias formais e informais de regulação do trabalho operacional docente.

É o caso dos diferentes conselhos que foram criados ao longo da evolução legislativa, no quadro da administração dos liceus (ver anexo II do capítulo 3), em particular: o "conselho escolar" (enquanto dispôs de influência real na orientação administrativa e pedagógica); o "conselho de directores de classe" (entre 1917 e 1931); e o "conselho pedagógico e disciplinar" (entre 1936 e 1947).

Como vimos, até 1947, estes conselhos tinham influência na orientação pedagógica do liceu e na aplicação dos métodos de ensino pelos professores e, como tal, contribuíam para a retradução normativa das prescrições oriundas da tecnoestrutura do sistema, através da respectiva linha hierárquica, constituindo-se, assim nas escolas, como uma tecnoestrutura de 2º nível, que pela sua proximidade do centro operacional tinha uma responsabilidade efectiva na standardização dos processos de trabalho docente. Além disso, o facto de o número de professores sem formação pedagógica ser bastante significativo fazia com que os professores efectivos, com mais experiência e desempenhando cargos fossem produtores de "normas-padrão" para a docência das diversas disciplinas que contribuam para o endoutrinação e socialização profissional dos professores mais novos.

Walo Hutmacher (1992) considera (43) que aquilo que chama de "ausência ou fraqueza" de tecnoestrutura nas escolas se deve ao facto de não estarem concebidos como organizações: *«Neste sentido, a organização propriamente dita situar-se-ia, não ao nível do estabelecimento de ensino, mas num nível institucional superior (conjunto de escolas, sistema de ensino). O trabalho sobre o trabalho dos professores seria, neste caso, assegurado a um nível superior, formando as escolas uma espécie de dependências descentralizadas, vocacionadas para a aplicação de métodos, de didácticas, de instruções e de indicações práticas elaboradas por uma tecnoestrutura central.»* (p. 71)

Embora formalmente, seja esta a representação dominante que inspira grande parte da legislação, como vimos, ela é posta em causa e relativizada, mesmo no estrito plano normativo, até 1947, pela emergência de configurações de tipo *«burocracia profissional»* que estão presentes na organização dos liceus.

Contrariamente ao que afirma Hutmacher, a fraqueza da tecnoestrutura nos liceus não é necessariamente resultado de eles não serem vistos como uma "organização", mas antes, o resultado de existirem formas organizativas diferentes da "burocracia mecanicista" (onde a tecnoestrutura é dominante), mais próximas da configuração que Mintzberg apelida de "burocracia profissional".

Nestas configurações, como já foi dito, a tecnoestrutura está pouco desenvolvida uma vez que a regulação do centro operacional se faz, não pela standardização dos processos de trabalho, mas sim pela standardização das qualificações e dos saberes, através da formação e da socialização profissionais.

Conforme Mintzberg sublinha, esta formação e socialização é conseguida não só através de uma formação inicial de longa duração em que as qualificações e os saberes profissionais são transmitidos de maneira programada e formalizada, mas também através

de uma aprendizagem no local de trabalho que, para além de fornecer a aquisição de saberes práticos, completa o processo de "endoutrinação" socializador começado na formação inicial. *«Toda esta formação é dirigida para um fim: a internalização das normas e dum conjunto de procedimentos, o que dá à estrutura o seu aspecto burocrático técnico (estrutura definida mais como ligada ao processo de coordenação pela standardização)»* (Mintzberg, 1990, p. 259).

Ora, o que se passou neste domínio, na evolução da organização e administração dos liceus, explica os contornos de tipo "burocracia profissional" que a tecnoestrutura tomou nos liceus e relativiza os efeitos da standardização dos processos de trabalho docente, ditados pela tecnoestrutura da Administração central.

Por um lado, apesar do esforço de regulamentação do trabalho docente e da criação de mecanismos de coordenação através da supervisão directa (como é próprio da "burocracia mecanicista") iniciado com o Regulamento de 1895 que criou o regime de classes, verificou-se que a contestação da opinião pública e da Associação do Magistério Secundário Oficial reduziu o carácter coercivo de algumas das suas disposições, principalmente com as alterações de 1905 (ver cap. 2, ponto 3). Além disso a instabilidade governativa, a actuação dos grupos de pressão, a falta de meios, as próprias deficiências da administração central, as crises de legitimidade política dificultaram a operacionalização destes padrões de procedimentos e a sua fiscalização, condições essenciais ao funcionamento de uma burocracia mecanicista.

Por outro lado, a exigência de formação e qualificação profissional estipulada pela própria reforma de Jaime Moniz (1894/95) que estabelece o regime de classes, e o início de formas institucionalizadas de formação inicial (criação do Curso Superior de Letras, pelo decreto nº 5 de 24 de Dezembro de 1901, das Escolas Normais Superiores, pelo decreto de 19 de Abril de 1911, do Curso de Ciências Pedagógicas e dos Liceus Normais, pelo decreto nº 18 973 de 16 de Outubro de 1930) (44), fizeram emergir na classe docente estratégias de desenvolvimento profissional que influenciam as próprias organizações em que trabalham.

Assiste-se assim ao aparecimento de processos conflituais entre a standardização dos processos de trabalho (definidos pelo normativo legal) e a standardização das qualificações e dos saberes decorrentes da própria formação.

Esta situação evoluiu durante o período em estudo em dois sentidos:

- Até aos anos 30, verifica-se a produção de um discurso pedagógico próprio

veiculado quer pela imprensa profissional e pedagógica (por exemplo, «Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial», «*Revista de Ensino Médio e Profissional*», «*Labor*», «*Arquivo Pedagógico*»), quer pelas associações (como por exemplo, a «*Federação das Associações dos Professores dos Liceus de Portugal*», a «*Sociedade de Estudos Pedagógicos*»), quer pelos Congressos de professores (entre 1927 e 1931). Este discurso é reforçado pela influência dos movimentos pedagógicos estrangeiros em particular o desenvolvimento da "pedagogia experimental" e da "Educação Nova".

Este discurso dos profissionais conseguiu, em diferentes momentos, influenciar a produção legislativa, quer pelo facto dos principais responsáveis pela administração serem recrutados entre professores quer pela força reivindicativa do movimento associativo docente. Esta situação permite que haja, por vezes, uma relativa identidade de pontos de vista entre as normas produzidas pela tecnoestrutura administrativa e as "orientações" definidas pelas associações profissionais ou líderes de opinião pedagógica (por exemplo: defesa do "regime de classes"; legislação descentralizadora de Sobral Cid; eleição do reitor).

- A partir dos anos 30, a situação mudou. Como escreve em editorial a direcção da «*Labor*» (nº 56, de Junho de 1934): «*Acabaram-se os Congressos; desapareceram os Núcleos; a Casa dos Professores nunca passou duma esperança; a Associação de professores dos liceus não pode viver porque está fora da Lei. Só resta de pé a "Labor"; a única voz de que os professores do ensino secundário dispõem neste momento. Mais do que nunca há necessidade de a manter*». As preocupações pedagógicas dão lugar a preocupações políticas e administrativas. E a tecnoestrutura da administração central aliada ao reforço da linha hierárquica procura formalizar até ao pormenor o funcionamento dos liceus. O desinvestimento declarado na formação de professores (extinção das Escolas Normais Superiores em 1930, redução a um liceu normal entre 1947 e 1956), a proibição do associativismo docente, e o reforço da funcionarização dos professores, constituem assim (para lá das suas motivações ideológicas e políticas) instrumentos de uma estratégia destinada a reforçar as características mecanicistas da organização do liceu e a impedir a emergência de uma tecnoestrutura de características profissionais, onde as orientações das associações de classe e dos movimentos pedagógicos tendem a ser determinantes.

O reforço da autoridade do reitor, e o esvaziamento do papel dos conselhos (o próprio "conselho pedagógico e disciplinar previsto no Estatuto de 1936, muda o nome, e funções, com o Estatuto de 1947, passando a chamar-se só "conselho disciplinar"), insere-se igualmente nesta estratégia, de associar o "saber" ao "poder", e contrariar a tendência profissional contrária de associar o "poder" ao "saber".

É neste contexto que deve ser vista a ausência ou fraqueza da tecnoestrutura ao nível do liceu, a partir, principalmente do Estatuto de 1947. Por um lado, porque ela é substituída parcialmente pela tecnoestrutura da administração central. Por outro, porque a ausência do papel regulador das associações profissionais e movimentos pedagógicos e a descaracterização da standardização das qualificações e saberes pela falta de formação inicial de muitos professores, faz com que o "profissionalismo" docente encontre como único terreno de afirmação o que lhe é permitido pelo carácter relativamente autónomo da produção de "juízos" na sala de aula, no âmbito do ensino da sua disciplina.

#### **Em conclusão:**

Como vimos os liceus não podem ser definidos globalmente nem como burocracias mecanicistas, nem como burocracias profissionais. As características dos seus componentes organizacionais não variam uniformemente e conheceram, ao longo do período em estudo, alterações nem sempre convergentes.

Um exemplo flagrante deste carácter híbrido (e por vezes contraditório) da organização do liceu verificou-se exactamente a propósito da tentativa de introdução do "regime de classes", iniciado em 1894/95 com a reforma de Jaime Moniz (ver cap. 2, ponto 2. e cap. 3, ponto 1.).

A tentativa de impôr o regime de classes junta, ao mesmo tempo:

- os exemplos mais fortes de uma legislação prescritiva, obcecada pela normalização das actividades lectivas, com a visão mais racionalista do trabalho docente, em que o professor é colocado como executante de um conjunto de procedimentos pré-determinados, e sujeito a uma supervisão directa do "director de classe" e do reitor, e a uma conexão perfeita do seu trabalho com o dos colegas da mesma classe (como é o caso de toda a legislação que regulamenta esta matéria);

- com o discurso mais marcadamente profissional que se desenvolve entre

os professores, a partir dos finais do século XIX, defendendo a prática docente a tempo inteiro, a existência de um suporte legal para o exercício da actividade docente, a formação específica, especializada e longa e promovendo o associativismo docente para a defesa de interesses profissionais (ver cap. 3, ponto 2.1.).

Ao mesmo tempo que a regulamentação do regime de classes serve de pretexto para uma legislação que impõe uma divisão do trabalho docente de tipo "burocrático mecanicista", a defesa do regime de classes na literatura pedagógica é feita com argumentos de tipo "burocracia profissional" que atribuem à falta de qualificação e de profissionalismo dos professores e ao desajustamento dos meios propostos para fazer a sua coordenação, o seu mau funcionamento.

Contudo, na prática, a falta de formação inicial de professores, o pouco desenvolvimento da pedagogia científica, a burocratização da própria administração, fizeram com que as tendências "profissionais" do corpo operacional dos liceus procurassem contrariar as tendências "mecanicistas" da legislação, através do isolamento das disciplinas. Ou seja, a falta de uma formação inicial no domínio transversal da pedagogia e didáctica geral, o enfraquecimento do debate pedagógico a partir dos anos 30, o desaparecimento de um movimento associativo que consolidasse a socialização profissional dos professores neste domínio, fez com que a "sala de aula " e a "disciplina ensinada" se tornassem o único campo que permitia qualquer tipo de afirmação profissional. As estratégias de afirmação profissional passam, por isso, pela necessidade de protegerem esses campos da regulamentação exterior. Exemplo destas estratégias encontram-se nas múltiplas resistências levantadas às visitas do director de classe às aulas, na reivindicação de que a classificação dos alunos seja dada por cada professor e não pelo conselho, nas "lutas" contra a criação de uma inspecção, na impossibilidade prática de realizar a coordenação necessária ao regime de classes, nas críticas que muitas vezes os reitores faziam ao isolamento dos professores nas suas "torres de marfim" (ver capítulo 3, pontos 2.5. e 2.6. e capítulo 6).

A existência deste "profissionalismo" e a necessidade de o subordinar a uma autoridade centralizadora (que Tyler, 1988, e Mintzberg, 1990, comparam ao que se passa numa "orquestra sinfónica"), era já prefigurada em 1935 por Rilley da Mota que viria a ser director geral do ensino liceal, em 1940:

*«Os professores, com os seus directores de classe e o seu reitor constituem uma filarmónica em que os executantes terão de seguir, todos, as batutas uniformizadoras,*

*mesmo quando alguém pareça não ir bem marcado o andamento. Tomar esse alguém andamento próprio, embora verdadeiro, parece-nos ainda pior do que subordinar-se, de contra-vontade, às varinhas regentes e ao compasso geral. Resta, aos que com este não concordarem, protestar, depois de executado o trecho musical, ventilando as suas razões e alcançando porventura "gain de cause"» (in Labor, nº 68, Dezembro de 1935, p. 106)*

Finalmente, importa recordar, que como Mintzberg afirma por várias vezes, as "configurações" não são boas ou más em si mesmas. Podem é mostrar-se mais ou menos ajustadas às circunstâncias em que actuam e às finalidades que se propõem atingir. Por isso é importante perceber que factores favorecem uma e outra forma de configuração.

### **3.3. Factores que influenciaram a configuração formal da organização e administração do liceu**

Como vimos Mintzberg (1990) faz depender a adopção de uma ou outra das suas configurações do contexto em que operam, ou como ele lhes chama de «*factores de contingência ou de situação*» (ver 3.1. neste capítulo). Entre esses factores alguns podem contribuir para explicar por que razão a organização formal-legal do liceu adquiriu uma configuração mais do tipo mecanicista ou mais do tipo profissional.

Começemos por alguns exemplos que ilustram a maneira como certos factores de contingência influenciaram a adopção formal-legal de uma configuração mecanicista para o liceu.

- DIMENSÃO: Mintzberg (1990) considera que «*Quanto maior for uma organização, mais formalizado é o seu comportamento (...) e mais elaborada é a sua estrutura: tarefas mais especializadas, unidades mais diferenciadas e componente administrativa mais desenvolvida*» (p. 164).

Este princípio pode explicar a progressiva "burocratização" e "mecanização" do liceu à medida que aumentava a frequência dos alunos (agravada muitas vezes pela exiguidade e más condições dos espaços) e, consequentemente, o número de professores. Mas por outro lado ele revela-se ajustado à "gestão das multidões" que a lógica do ensino colectivo, e público, introduziu, desde o seus primórdios, e que teve uma aplicação

paradigmática nas escolas primárias de ensino mútuo (ver capítulo 1).

Walo Hutmacher (1992) sublinha de maneira particularmente feliz a relação entre a dimensão do estabelecimento de ensino e a adopção de formas de gestão de tipo burocrático:

*«Colectivos desta ordem de grandeza são, com efeito, soluções práticas para problemas muito complexos de gestão da vida em conjunto de multidões de seres humanos.*

*Para ilustrar este propósito, utilizemos então uma abordagem quantitativa considerando a multiplicidade das interações possíveis: 500 alunos e 100 professores = 600 pessoas, entre as quais se podem conceber (em teoria)  $600 \times 599/2 = 180\,000$  relações interindividuais (binárias). O número é tão desmedido que se torna abstracto.*

*Esta contagem é evidentemente fictícia; a realidade é bem mais complexa do que deixa transparecer este cálculo simplificador. Mas a verdadeira ficção consiste em supor que as 600 pessoas estão reunidas num estabelecimento de ensino como partículas interagindo livremente. De facto, as organizações de massa comportam dispositivos de redução da complexidade, nomeadamente uma segmentação vertical e horizontal em conjuntos distintos e hierarquizados. Retomemos o exemplo fictício e agrupemos os alunos e os professores em turmas: o número de relações binárias possíveis reduz-se consideravelmente.*

*Como este pequeno jogo numérico procura demonstrar, a segmentação hierarquizada contribui fortemente para apoiar as escolas a gerir multidões de alunos e de professores. É menos certo que contribua, na mesma medida, para otimizar os efeitos da aprendizagem de todos os alunos.» (p. 58)*

Não admira, portanto, que todas as formas de organização alternativas que saíram de movimentos pedagógicos renovadores (quer nos Estados Unidos - Plano Dalton, escolas de Winnetka, por exemplo - quer na Europa, como a "educação nova), tivessem insistido na redução dos efectivos escolares e estivessem mais ligadas ao ensino primário, sendo normalmente praticadas em pequenas comunidades escolares de tipo rural.

Todavia, é importante lembrar que a dimensão não era o único factor que explica a adopção deste tipo de organização burocrática e mecanicista, o que explica que mesmo nos liceus de pequena dimensão as regras fossem as mesmas.



- SISTEMA TÉCNICO: Por sistema técnico Mintzberg (1990) considera «o conjunto de processos desenvolvidos ao nível do centro operacional para produzir os bens e os serviços» (p.165). «Quanto mais o sistema técnico é regulado - isto é, quanto maior é o controlo do trabalho dos operadores - mais formalizado é o trabalho operacional e mais burocratizada é a estrutura do centro operacional». (p. 165)

Como se disse já, o "sistema técnico" adoptado no ensino colectivo consiste numa transposição do ensino magistral individual para a leccionação de grandes grupos. Para que esta transposição seja possível é necessário regular com minúcia os movimentos e procedimentos dos diferentes intervenientes e "disciplinar" os seus comportamentos de acordo com regras fixas que antecipam (e autorizam) os possíveis desempenhos. A decomposição e simplificação das tarefas por um lado, e o controlo através da supervisão directa dos processos de trabalho, por outro, passaram a constituir os elementos chaves da gestão de uma organização deste tipo, e consequentemente da burocratização do seu centro operacional.

- PODER: «Quanto mais poderoso for o controlo externo que se exerce sobre a organização, mais centralizada e formalizada é a estrutura da organização. (...) ela tende a centralizar o poder ao nível do topo estratégico e a formalizar o seu comportamento.» (Mintzberg, 1990, pp. 167-168)

É à luz desta hipótese que foi analisada, por exemplo, a legislação sobre a nomeação do reitor (ver cap. 3, ponto 1.2.). Na verdade, a variação dos processos de nomeação do reitor acaba por ser um bom analisador do grau de centralidade do sistema administrativo que se exerce sobre os liceus. Essa variação traduziu-se na própria maneira como o reitor era visto quer pela administração quer pelos professores, o que explica os papéis contraditórios que ele desempenhou ao longo da evolução deste período entre o "administrador delegado" do poder central e o "líder profissional" representante do liceu junto da Administração.

A eleição do reitor durante grande parte da primeira República é um reflexo evidente da resistência dos professores à centralização e do triunfo dos princípios descentralizadores que tiveram expressão maior na legislação de Sobral Cid, em 1914.

A livre nomeação do reitor "por livre escolha do Governo" que se impôs a partir de 1928, juntamente com o reforço da sua autoridade, insere-se claramente num processo de re-centralização da administração pública que faz do Estado Novo um "Estado administrativo" (ver Formosinho, 1987).

- CONTAMINAÇÃO: Mintzberg (1990) considera que a burocracia mecanicista domina a nossa opinião sobre a maneira como as organizações devem ser estabelecidas: *«Estou convencido que, para a maior parte dos membros da nossa sociedade feita de grandes organizações, aquilo a que chamo de burocracia mecanicista não é só uma maneira de organizar, mas a maneira de organizar; não é uma forma de estrutura, mas é a estrutura.»* (1990, p. 494). Esta ideia é de certo modo imposta pelo domínio que as "grandes organizações" exerceram como modelo de referência, quer no sector industrial ou na administração pública, e a que Kenneth Galbraith (1952) chama de "poder compensador": *«Uma vez que existem grandes organizações, por reacção, as outras organizações devem tornar-se grandes. E "grande" significa geralmente, impessoal e, por consequência, burocracia mecanicista.»* (Mintzberg, 1990, p. 495).

Criou-se assim uma espécie de cultura organizacional dominante que faz da "centralização", da "formalização", do "controlo", da "racionalidade", valores fundamentais para qualquer tipo de organização e que levam a adoptar como modelo formas estruturais próprias da "burocracia mecanicista". São estes valores comuns que explicam por exemplo que modalidades organizativas que foram concebidas para tarefas simples e rotineiras se imponham a tarefas complexas e de grande imprevisibilidade como são, por exemplo, a educação e o ensino.

Mas se estes são os "factores de contingência" que melhor explicam a preferência que foi dada à configuração tipo "burocracia mecanicista" nos liceus, importa considerar agora as razões que explicam que, paralelamente, se tenha desenvolvido uma configuração de tipo "burocracia profissional", com a qual a anterior se combinou por diversas vezes e de diferentes maneiras ao longo deste período, como vimos.

- PROFISSIONALISMO DOCENTE: o desenvolvimento da pedagogia enquanto *«racionalização do trabalho da educação»* (Passeron, 1980) conduziu por um lado à complexificação da organização liceal, mas também à necessidade de uma formação inicial longa e exigente que vai estar na origem do desenvolvimento do profissionalismo docente (no ensino secundário), em particular a partir dos finais do século XIX (ver cap. 3, ponto 1.3.).

Em 1905, Borges Grainha ao estabelecer uma comparação entre "o recrutamento e qualidades do professorado" em Portugal e no estrangeiro, associa formação à necessidade da qualificação profissional dos professores e da consequente autonomia, rematando a este propósito: *«Haja num país bons professores, com boa vontade e liberdade*

*de acção, e pode afiançar-se imediatamente a elevação e ex-celência da instrução nesse país.» (1905, p.130).*

Mas a formação também aparece ligada a uma forma "iniciática" de integração profissional, enquanto "barreira" que garante o "nível" e que faz a diferença entre os verdadeiros professores e os outros, como se pode ler no discurso do reitor do Liceu Alves Martins, de Viseu, na sessão inaugural do II Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, realizado em 1928, nessa cidade:

*«(...) A preparação [profissional] dos professores torna-se mais perfeita com a criação das Faculdades de Letras e de Ciências, e das Escolas Normais Superiores, cujos diplomados são a garantia duma sólida competência profissional. Todos conhecem a extrema dificuldade do concurso de entrada e do Exame de Estado de saída da Escola Normal Superior. Temos portanto, e ninguém o pode pôr em dúvida, melhores professores. O professor moderno do ensino secundário tem o culto da sua profissão. Escolheu-a para exercer exclusivamente, na idade em que, passando do liceu à universidade poderia seguir qualquer outra carreira. Tinha na mão o seu destino. Não veio para o liceu para conseguir uma receita suplementar. Quis ser professor apenas. E bem sabia que, para o ser, teria de sujeitar-se a um curso longo erigido de dificuldades.» (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1929, p. 16)*

A formação específica para o exercício da actividade docente passa a permitir, assim, uma standardização dos processos de trabalho pelas qualificações (através dos concursos) e atesta o reconhecimento da necessidade de os professores disporem de competências pedagógicas próprias. O desenvolvimento deste campo de competências (associado à própria afirmação de um campo científico circunscrito aos fenómenos educativos - a pedagogia ou ciências da educação - cujo "nascimento" aparece prioritariamente ligado ao ensino primário) está na origem do associativismo docente que, no caso do ensino liceal, tem os seus "anos de ouro" com a realização dos 5 Congressos Pedagógicos do Ensino Secundário Oficial, promovidos pela Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses. (46)

A existência deste profissionalismo (e da sua afirmação nas escolas e junto ao poder político) leva a introduzir na organização formal do liceu, concebida como uma burocracia mecanicista, elementos de outra natureza que estão na origem do aparecimento de configurações de tipo burocracia profissional, de que se destacam: o poder de decisão

do centro operacional; a importância da standardização das qualificações pela formação e pela "socialização profissional"; a afirmação das associações profissionais como instâncias produtoras de normas sobre o trabalho docente (directamente ou através da sua influência na administração e no poder político); (ver atrás).

- DISFUNCIONAMENTOS: Um sistema de organização burocrática é, como afirma Crozier (1963), *«um sistema de organização incapaz de se corrigir em função dos seus erros e cujas disfunções se tornaram num elemento essencial do seu equilíbrio»* (p. 239). Este facto que está na origem do que vários autores, na sequência de Crozier (1963), chamam de "círculo vicioso burocrático" (47) traduz-se em vários "disfuncionamentos" ou "buiopatologias" (como lhe chama Mintzberg, 1990), isto é, efeitos não esperados que resultam da acção dos indivíduos (postas pela primeira vez em evidência pelos trabalhos de Merton, Selznick, Gouldner).

Um dos aspectos que me parece mais estimulante na aplicação desta teoria dos disfuncionamentos burocráticos à evolução da organização e administração dos liceus, em Portugal, no período em estudo, é o de mostrar que eles favorecem o aparecimento de formas organizativas de tipo "burocracia profissional", como as que assinalámos atrás. E isto explica em grande parte o facto de as escolas não serem uma "burocracia como as outras" (ver ponto 1.3. deste capítulo).

Crozier (1963) assinala que existem quatro características essenciais do sistema burocrático que são responsáveis pelos seus principais disfuncionamentos e que determinam, através do mecanismo do "circulo vicioso", um reforço dos traços de impessoalidade e de centralização que lhe são próprios. Essas características são: *«a extensão do desenvolvimento das regras impessoais, a centralização das decisões, o isolamento de cada estrato ou categoria hierárquica e o desenvolvimento de relações de poder paralelas à volta das zonas de incerteza que subsistem»* (p. 230).

As duas primeiras características (regras impessoais para definir as funções e prover os funcionários e centralização das decisões) estão já presentes desde logo na reforma de Jaime Moniz (1894/95) e vão dar lugar a manifestações diversas de resistência por parte dos professores. Estas manifestações estão patentes nos artigos da imprensa pedagógica e profissional e nas inflexões que estas medidas tomam na legislação, por força da fragilidade do próprio poder político e da permeabilidade da administração à pressão dos grupos de interesses da "corporação docente". Só a partir dos anos 30, e como consequência das alterações políticas subseqüentes à ditadura instaurada em 28 de Maio de

1926, é que se assiste ao desencadear do "circulo vicioso" burocrático com uma "explosão" de legislação diversa destinada a aumentar o controlo sobre a organização e administração do liceu e em particular sobre o trabalho docente, que atinge o climax com o Estatuto de 1947 ( reforço da autoridade do reitor e dos directores de ciclo, criação da inspecção, redução das oportunidades de formação inicial para filtragem dos candidatos e melhoria dos processos de endoutrinamento, separação, predomínio do controlo administrativo sobre a prática pedagógica, desenvolvimento dos mecanismos de controlo sobre o trabalho docente - processo de classificação do serviço docente, fiscalização do livro de ponto e cadernos diários dos alunos, insistência nas visitas às aulas, etc.). (48)

Quanto aos outros dois tipos de disfuncionamentos referenciados por Crozier (isolamento de cada categoria hierárquica e desenvolvimento de relações de poder paralelas) eles assumem nos liceus uma dimensão particular.

Nos liceus os professores e os alunos constituem os dois grandes grupos humanos em presença. A análise que Crozier faz do sistema de educação francês levam-no a qualificá-lo de burocrático (49): *«Primeiro pelo seu aspecto propriamente organizacional em que a centralização e a impessoalidade são desenvolvidas ao máximo. E em segundo lugar, na sua pedagogia e no próprio acto de ensino caracterizados pela existência de um fosso entre o professor e o aluno que reproduz a separação em estratos do sistema burocrático.»* (p. 290).

Esta estratificação faz com que os alunos se assumam como *«comunidades delinquentes»*, na acepção dada pelo sociólogo americano J. R. Pitts (1963): *«O grupo de pares que existe na escola é o protótipo de todos os grupos solidários que se encontram em França, fora da família nuclear e dos clãs familiares mais amplos. Estes grupos caracterizam-se acima de tudo por um igualitarismo ciumento entre os seus membros, por uma grande reticência em relação aos recém-vindos e por uma espécie de conspiração do silêncio perante a autoridade superior. Contudo eles não rejeitam a autoridade. Antes pelo contrário, eles são completamente incapazes de tomar qualquer iniciativa fora das directivas de uma autoridade superior. Eles esforçam-se somente por criar e preservar para cada um dos seus membros, graças ao irrealismo das directivas que vêm de cima, uma zona de autonomia, de capricho e de criatividade.»* (citado por Crozier, 1963, p. 268).

No caso dos professores (que desenvolvem, também, comportamentos de "comunidade delincente" à medida que aumentam os traços de burocratização), essa estratificação teve efeitos distintos, conforme a analisamos ao nível da globalidade do sistema de ensino, ou ao nível de cada liceu em particular.

No primeiro caso, a estratificação entre o grupo de professores e a Administração central, e o seu consequente isolamento, faz com que se desenvolvam laços de pertença a um mesmo grupo de pares. Esses laços favorecem a afirmação de uma especificidade profissional distintiva que se baseia na posse comum de um conjunto de conhecimentos e competências pedagógicas necessárias ao ensino. Os professores afirmam-se como "especialistas" o que reforça o seu estatuto de profissionais.

No segundo caso, essa estratificação realiza-se no interior do próprio grupo docente, entre efectivos e agregados por um lado e provisórios por outro (50) e, à medida que aumenta o grupo docente, entre os professores das diferentes disciplinas.

Finalmente, o último dos disfuncionamentos apresentados por Crozier (desenvolvimento de relações de poder paralelas) está relacionado com a afirmação da "classe" como zona de autonomia dos professores e com o isolamento de um território que, com o aumento da dimensão do liceu e com incremento da burocratização a partir de 1947 se torna cada vez mais difícil de regular.

A classe tende a ser vista pelo professor, cada vez mais, como um lugar de responsabilidade individual, o que reforça a sua ligação a uma determinada disciplina. É aqui que se faz sentir o exercício da autonomia do professor típica dos profissionais. Apesar das tentativas por várias vezes ensaiadas de regulamentar o próprio desenrolar da aula, ligadas à regulamentação do "regime de classes" (ver em particular a portaria 230 de 21 de Setembro de 1914, e decreto 3091 de 17 de Abril de 1917), verifica-se que o professor irá procurar preservar a zona de incerteza que rodeia o trabalho docente para desenvolver o seu poder sobre a organização e portanto a sua dimensão profissional.

### 3.4. Conclusão

A descrição realizada da evolução das normas que definiram e regulamentar a organização e a administração do liceu, em Portugal, bem como a interpretação dos princípios que lhes estão subjacentes, permite que proponha agora uma síntese interpretativa dos principais factores que influenciaram essa evolução, no período em estudo (1836-1947).

Se centrarmos a nossa atenção na **produção normativa que determinou as sucessivas configurações da administração interna do liceu, enquanto estabelecimento público de ensino**, neste período, é possível identificar quatro "pólos de influência" para a definição do conteúdo legal: político; administrativo; pedagógico; profissional.

- Do **pólo político**, partem duas formas de influência: a que decorre da própria filosofia política que orienta a acção governativa; e a que decorre dos princípios e objectivos definidos para a educação em geral e das medidas que com esse fim são tomadas.

- O **pólo administrativo**, inclui os princípios que orientam a concepção da administração pública em geral e as exigências que são feitas ao seu funcionamento.

- No **pólo pedagógico**, inserem-se aqui as teorias educativas, as correntes pedagógicas, as didácticas que informam a concepção dos fins, objectivos e planos dos estudos, dos métodos de ensino, da formação dos professores, da organização do tempo, do espaço, da relação pedagógica, etc.

- O **pólo profissional**, abrange a expressão pública das motivações, interesses, pontos de vista, reivindicações dos professores, individualmente ou integrados em associações, através das quais representam a maneira como encaram o seu trabalho e a sua integração nas organizações em que exercem.

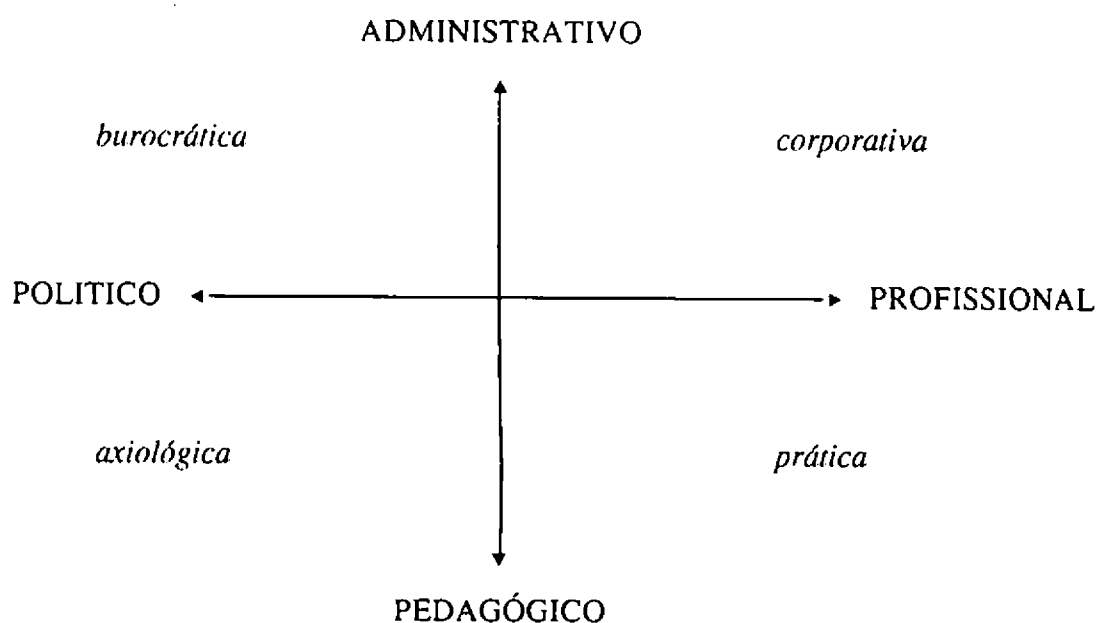
Estes pólos estabelecem relações entre si e recebem múltiplas influências de natureza económica, social, cultural, filosófica, etc. que naturalmente também afectam, de maneira indirecta, a administração do liceu, no período em estudo.

Ao longo da evolução da definição legal da administração dos liceus verifica-se que a influência dos diferentes pólos pode estar total ou parcialmente presente e, quando presente, exercer uma pressão desigual na elaboração dos diferentes textos administrativos. As alterações das normas resultam assim: quer de transformações que ocorrem no interior desses pólos (como é particularmente o caso das "reformas" ditadas pelas mudanças de ministro, de governo ou de regime político ou de governo); quer de um reequilíbrio de forças entre as influências exercidas a partir de cada um deles, com a substituição de umas dominantes por outras (como é o caso, normalmente, da legislação avulsa que altera ou completa aspectos parcelares do Regulamento ou Estatuto, e que tem em vista ou aumentar a eficiência administrativa, ou resolver problemas de execução, ou introduzir inovações pedagógicas, ou atender a reclamações dos professores, ou da opinião pública, etc.).

Na figura 7 apresento uma hipótese de representação gráfica deste campo quadripolar que delimita as influências que condicionaram a evolução do quadro-legal sobre a administração do liceu, e as "concordâncias" dominantes que podem ocorrer na elaboração de determinados diplomas. Essas concordâncias reforçam determinadas

características formais ("dimensões") que podem ser designadas por: **burocrática** (valoriza a racionalidade administrativa); **corporativa** (valoriza a satisfação dos interesses profissionais); **prática** (valoriza os aspectos relacionados com a prática docente); e **axiológica** (valoriza os valores educativos e as teorias pedagógicas).

**Figura 7**  
**Campo quadripolar das influências sobre a definição**  
**legal da administração dos liceus**



A visualização deste esquema interpretativo deveria fazer-se através de uma representação dinâmica de um campo quadripolar no interior do qual se define a estrutura da administração do liceu, de acordo com as tensões geradas pelo jogo de influências a que está sujeita nos diferentes momentos da "história" legislativa.

Como é evidente, na maior parte dos casos as alterações que se produzem na administração do liceu não são exclusivas deste aspecto do funcionamento do sistema de ensino, pelo que o esquema se poderia adaptar para uma análise mais ampla da evolução do sistema educativo, mas não é esse o meu objectivo.



Se tomarmos como referência os parâmetros utilizados, no capítulo 3, para descrever a administração do liceu, a partir do quadro legal - princípios, estruturas, funções, relações com a administração central, participação de pais e alunos - é possível exemplificar a influência dos diferentes polos em algumas das decisões mais significativas para a definição formal dessa administração.

Assim, por exemplo:

- O carácter colegial da administração do liceu na reforma de 1836, ou o carácter centralizador e autoritário das medidas tomadas a partir de 1928, resultam claramente de decisões em que a influência política era marcante (princípios da revolução liberal no primeiro caso, ditadura e regime do Estado Novo no segundo caso). Todavia é também notória a influência de factores administrativos, como seja a debilidade do próprio sistema de administração pública nos primeiros tempo do liberalismo, e os princípios do "Estado administrativo" (racionalização, controlo, centralização, etc. - ver Formosinho, 1987, pp. 364-408).

- A regulamentação da administração do liceu com a reforma de Jaime Moniz (1894/95) é influenciada claramente pelo modelo pedagógico do "regime de classes" (ver cap.3, ponto 2.1.), o que explica o predomínio do pólo pedagógico, mas corresponde igualmente a um esforço de racionalização administrativa que é uma reacção à degradação existente. Por outro lado, não deve ser ignorado o facto de esta medida ter sido tomada na ditadura de João Franco, o que lhe permitiu resistir durante algum tempo à contestação dos seus opositores.

- As alterações produzidas no Regulamento de 1895, pelo decreto de 29 de Agosto, no processo de nomeação de reitores (deixou de ser possível ser um não-professor) são ditadas essencialmente pelo movimento associativo dos professores e é claramente um exemplo da influência do que designei por "pólo profissional". Já a decisão de suspender os reitores e substituí-los por um professor eleito pelo conselho escolar, após a Revolução de 1910, é uma medida com forte tonalidade política. Contudo, é visível, igualmente, a influência do movimento associativo dos professores e as suas reivindicações profissionais são determinantes, principalmente para que uma medida conjuntural tomada pelo poder político para "sanear" os reitores em exercício, se tornasse efectiva a partir de 1917 (decreto 3091 de 17 de Abril). É ainda este pólo de influência que é dominante na decisão de restabelecer a eleição do reitor a seguir ao golpe de 28 de Maio de 1926, apesar de ela ter sido sobreposta, a partir de 1928 (decreto 15 392 de 18 de Abril), pela influência

dominante do pólo político, no quadro do desenvolvimento do regime ditatorial que conduzirá à instauração do "Estado Novo" (ver cap. 3, ponto 2.2. e anexos).

- O alargamento da margem de autonomia financeira dos liceus e a redefinição das funções do reitor e o alargamento dos poderes dos órgãos colegiais (quer do conselho escolar quer de gestão intermédia) em 1914, com Sobral Cid, inserem-se (como diz o próprio decreto) no "espírito essencialmente liberal e progressivo da legislação da República" (ver cap. 3, pontos 2.3. e 2.6.), mas são também uma tentativa de operacionalizar e tornar mais efectivo o "regime de classes". Esta preocupação pedagógica leva a que, na mesma altura (e de uma maneira aparentemente contraditória com a legislação referida atrás) a regulamentação do trabalho docente seja levada ao extremo, com as "instruções para o ensino em classe" (portaria 230 de 21 de Setembro de 1914), com normas sobre as maneiras como hão-de ser feitas as perguntas na aula, o "tom de voz" a usar, a planificação a efectuar, os processos de avaliação a utilizar, a obrigação de utilizar o método intuitivo, como devem ser feitas as correcções das provas, etc., etc. (ver cap. 3, ponto 2.4.)

- A substituição do "regime de classes" pelo de "disciplinas em 1936 (decreto 27 084, de 14 de Outubro) é uma medida que se insere como vimos numa tentativa de "simplificar" o ensino, reduzindo a "ganga" pedagógica, e transferindo para a Mocidade Portuguesa a dimensão de educação integral que estava subjacente aos defensores do regime de classes (ver cap. 2, ponto 3.2.) e mistura as suas motivações políticas com uma concepção de educação diferente da defendida no período liberal.

- Finalmente o Estatuto de 1947 (decreto 36 508, de 17 de Setembro) no que se refere à regulamentação da administração do liceu é resultado essencialmente da necessidade de montar um dispositivo adaptado às características administrativas do Estado Novo, reforçando os aspectos centralizadores e burocráticos de feição mecanicista (ver ponto 3.2. deste capítulo), a que não é indiferente (como é evidente) a natureza do regime em vigor.

Estes e outros exemplos permitem relativizar o determinismo "político" ou "administrativista" de algumas abordagens sobre a administração escolar (ver por exemplo Stoer e Araújo, 1987) (51), pondo em evidência a pluralidade de influências que se fazem sentir (de maneira isolada ou conjunta) na configuração das estruturas formais-legais. Nomeadamente, as que decorrem das teorias educativas e da evolução da pedagogia, bem

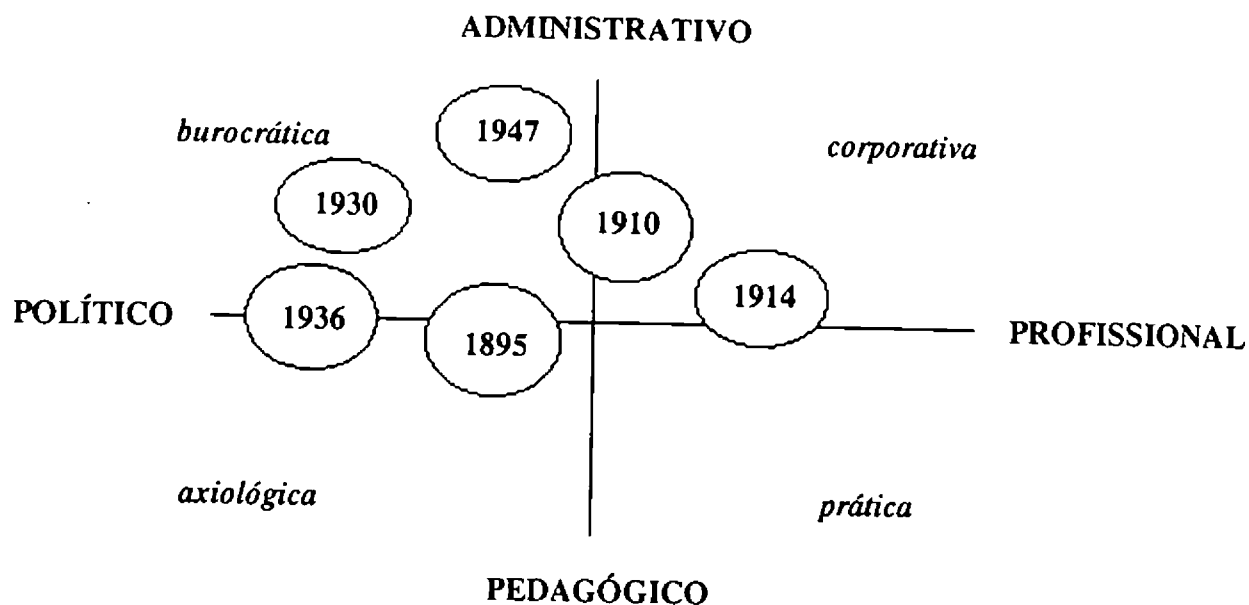
como as que são ditadas pela pressão do movimento associativo dos professores e que reforçam o seu profissionalismo.

Do mesmo modo é de sublinhar que, apesar da ausência de uma reflexão teórica sobre a administração educacional e o desconhecimento manifesto das correntes que neste campo se desenvolveram, em particular, nos Estados Unidos, durante este período, a administração do liceu ganhou uma especificidade que a distingue de outras formas de administração pública. Isto acontece essencialmente pela influência que o pólo pedagógico e o pólo profissional exerceram, especialmente até ao Estatuto de 1936. É a partir de 1936, e de maneira mais decisiva a partir de 1947, que essa aproximação se faz com o aprofundamento dos traços de uma configuração burocrático-mecanicista que facilmente se reconhece no quadro legal, nesta altura (ver cap. 4, ponto 3.2.).

As grandes dicotomias que ressaltam da evolução das teorias da organização e da administração educacional (e que analisei nos pontos 1. e 2.), em particular as que derivam da oposição entre "burocrático - pedagógico", "administrativo - profissional", "orgânico - mecânico", "burocracia mecanicista - burocracia profissional" estão, apesar de tudo, presentes na evolução da legislação sobre a administração do liceu em Portugal, neste período. Ao longo da interpretação que fiz dessa evolução já tive a oportunidade de pôr em destaque essas dicotomias e de as relacionar com os diferentes "pólos" de influência que condicionaram o quadro-legal. A figura 8 ilustra de maneira simplificada essa dicotomia, em alguns diplomas que contêm medidas mais contrastantes, nestes domínios:

- Administração do liceu definida pelo Regulamento de 14 de Agosto de 1895
- Decisão de proceder à eleição dos reitores pelos conselhos escolares tomada pelo decreto de 17 de Outubro de 1910.
- Decretos nº 471 de 6 de Maio de 1914 e nº 503 de 20 de Maio de 1914, de Sobral Cid
- Estatuto de Cordeiro Ramos, decreto nº 18 235 de 22 de Abril de 1930.
- Estatuto de Carneiro Pacheco, decreto nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936, que substituiu o regime de classes pelo de disciplinas.
- Estatuto de Pires de Lima, decreto nº 36 508 de 17 de Setembro de 1947, que no essencial se manteve em vigor até 1974.

**Figura 8**  
Campos de definição dominantes, em alguns normativos  
sobre a administração interna do liceu



Legenda:

- 1895 - Administração do liceu definida pelo Regulamento de 14 de Agosto de 1895
- 1910 - Decisão de proceder à eleição dos reitores pelos conselhos escolares tomada pelo decreto de 17 de Outubro de 1910.
- 1914 - Decretos nº 471 de 6 de Maio de 1914 e nº 503 de 20 de Maio de 1914, de Sobral Cid
- 1930 - Estatuto de Cordeiro Ramos, decreto nº 18 235 de 22 de Abril de 1930.
- 1936 - Estatuto de Carneiro Pacheco, decreto nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936, que substituiu o regime de classes pelo de disciplinas.
- 1947 - Estatuto de Pires de Lima, decreto nº 36 508 de 17 de Setembro de 1947, que no essencial se manteve em vigor até 1974.

## NOTAS DO CAPÍTULO 4

(1) A metáfora da sedimentação para explicar o processo como se constrói o enquadramento legislativo que rege as normas de administração e organização do liceu justifica-se por três ordens de razões: por um lado, as normas sucedem-se cronologicamente de modo a que, regra geral uma norma nova anula todas as anteriores que lhe são contraditórias ("destruição"); por outro lado, regra geral, as normas novas inscrevem-se sempre na continuidade das normas anteriores que pretendem alterar, transformar ou melhorar, conforme os casos ("estratificação"); finalmente, mesmo quando não são substituídas por outras, as normas estão sujeitas a um processo de "erosão" que resulta da oposição explícita ou implícita dos que é suposto aplicarem-nas, o que vai determinar, num prazo maior ou menor, a sua substituição (normalmente no quadro de processos globais de reforma).

(2) Ver entre outros Lima (1992): *«O modelo organizacional do liceu, sobretudo no que diz respeito a estruturas de governo e de controlo político, administrativo e pedagógico, morfologia organizacional e organização do processo de ensino, não só vigorou de forma bastante estável, durante um longo período como, entretanto, foi tomado como referência para a organização dos estabelecimentos de ensino secundário não liceal.»* (p. 205)

(3) O conceito de "imagem" de organização permite estabelecer a distinção entre a organização que é "pré-vista" pelo legislador e que ele pretende regulamentar e a organização "real" que se realiza em cada liceu por força das suas características próprias (história, contexto local, património físico, etc.) e em particular pela acção dos seus membros. A investigação que realizei sobre este período, pelo tipo de materiais que trabalhou (legislação e imprensa pedagógica) só pode dar a imagem que o Estado e alguns líderes de opinião dos professores têm do liceu enquanto organização. Essa imagem é um dado histórico importante quer enquanto expressão de um sector com influência decisiva na determinação da organização formal dos liceus, quer como condicionante geral das diferentes organizações informais que vão ser construídas em cada liceu.

Na segunda parte deste trabalho, e a partir dos relatórios dos reitores será feita uma abordagem do carácter distintivo do liceu como organização, quer em relação ao normativo legal, quer entre si.

(4) A emergência de estudos sobre as organizações como campo específico da investigação científica no domínio social e comportamental data só do final da Segunda Guerra Mundial (Scott, 1981). No conhecido livro de March e Simon *«Organizations»*, escrito em 1958, onde pela primeira vez é feito um inventário de todas as investigações (essencialmente norte-americanas) que directa ou indirectamente incidem sobre as organizações, estes autores assinalam que *«Apesar de as organizações ocuparem bastante o pensamento dos dirigentes e dos administradores, e de numerosos livros terem sido escritos para seu uso, a teoria das organizações ocupa um lugar insignificante nas ciências sociais modernas.»* (1979, trad. francesa, 2ª ed. p. 1). Chanlat (1989) na sua síntese sobre a produção anglo-saxónica contemporânea no domínio da análise sociológica das organizações escreve: *«No mundo anglo-saxónico, a análise sociológica das organizações conheceu desde há uma vintena de anos, um desenvolvimento sem precedentes. (...) Este desenvolvimento provocou transformações importantes no campo das ciências sociais e humanas. Até ao presente, estas transformações, em particular as mais recentes, tiveram, que se saiba, um eco restrito nas revistas de língua francesa.»* (p. 381)

Quanto às teorias das organizações educativas a situação é semelhante. William Tyler (1988) inicia o seu livro *«School organisation. A sociological perspective.»* afirmando: *«Só nos últimos 50 anos, mais ou menos, os sociólogos procuraram analisar as escolas - para descobrir o que as faz funcionar, enquanto instituições.»* (p.3) Derouet (1987), na sua nota de síntese na

«*Révue Française de Pédagogie*», regista que «*O estudo do funcionamento dos estabelecimentos escolares é incontestavelmente um domínio de preocupação que emergiu de maneira muito acentuada desde há uma quinzena de anos, quer nos Estados Unidos, quer em França ou no Reino Unido, mas a bibliografia sobre este tema continua a ser relativamente pobre e frustrante.*» (p.86)

Em Portugal, os estudos académicos, a investigação e a reflexão científica sobre a escola enquanto organização são bastante mais recentes (ver Lima, 1991). Além das perspectivas organizacionais no estudo da escola que aparecem nos programas da disciplina «*Organização e Administração Escolar*» (ou outras afins), em particular nas Universidades com cursos de formação de professores e nas Escolas Superiores de Educação, e em particular em algumas disciplinas do Mestrado em Educação, na área de especialização de Administração escolar, iniciado na Universidade do Minho em 1988-89, é de destacar o carácter precursor da introdução no plano de estudos da licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, da disciplina de «*Análise da Instituição Escolar*», em 1987/88, orientada por António Nóvoa e que foi objecto do seu relatório para professor associado (Nóvoa, 1990). Por outro, os trabalhos de investigação realizados no âmbito da preparação de teses de mestrado (cf. Carvalho, 1991; Gomes, 1992) e doutoramento (Lima, 1992). Finalmente, a importância que é dada a este tema em estudos sobre as relações entre o estabelecimento de ensino e o meio local (Canário, 1992-a), a inovação (Canário, 1992-b), práticas de gestão (Barroso, 1988), ou sociologia da educação (Beatriz Canário, 1989, 1990).

(5) Ver, entre outras, as "colectâneas" de textos fundamentais que ilustram essa evolução editadas por Westoby (1988) e Bush (1989) no Reino Unido, ou, em língua francesa, a síntese de Derouet (1987), bem como as propostas de sistematização da evolução das teorias de organização escolar apresentadas por Hanson (1985), Ellstrom (1987), Borrel Felip (1989) e Tyler (1988). Em Portugal, são de salientar as análises efectuadas por Lima (1992) e Gomes (1992) no quadro da fundamentação das perspectivas críticas adoptadas nos seus trabalhos de investigação sobre as organizações escolares em Portugal.

Mas a evolução das teorias da organização é associada em muitos casos à evolução das teorias da administração, pelo que também aqui é possível encontrar boas sínteses (ver ponto 2 deste capítulo).

(6) Não se trata de uma racionalidade abstracta, mas de uma racionalidade que considera como modelo pedagógico ideal (e "único") o "ensino individual" que, por exemplo, deve ser adoptado na educação do "menino nobre". Como dizia M. Pina e Proença (1761) nos seus «*Apontamentos para a educação de um menino nobre*»: «*Mas ainda que aconselho diferente método de ensinar a língua latina em sua casa a um Menino Nobre, não me atrevo a reprovar o que se usa communmente nas escolas públicas, em que talvez a experiência terá mostrado, ser este o mais cómodo caminho de ensinar ao mesmo tempo um só Mestre muitos discípulos de diferentes génios, e idades, destinados a diversas profissões, crendo, que os mesmos que instruem na Aula todos por um método geral, buscariam diversos caminhos, se as suas missões se dirigissem somente ao ensino doméstico de um menino que toda a sua vida deve cingir espada*» (p.8)

Apesar de o paralelismo ser feito com as "aulas de latim" (e não propriamente ensino "das primeiras letras") a situação era idêntica como se viu no capítulo 1. Isto é, o ensino colectivo (quer quanto aos constrangimentos resultantes do número e diversidade de alunos, quer quanto às suas finalidades) obrigava a introduzir alterações nos modos e métodos de ensino. Mas todas essas alterações se faziam tendo em vista recriar, o melhor possível, as condições organizacionais do "ensino individual". Daí que eu tenha concluído, no capítulo 1, a propósito da "querela dos modos" em Portugal no século XIX, que ela era de certo modo artificial, pois não estávamos face a modos alternativos, mas a variantes do mesmo modo (o ensino individual), o que explica que na maioria das escolas se tivesse desenvolvido um "modo misto" que associa um ou dois dos outros modos.

(7) A referência ao "colégio" jesuíta deve-se a ser o exemplo mais pertinente no contexto da história de educação em Portugal. Todavia, como já foi dito, no capítulo 2 não havia grandes diferenças formais entre estes colégios e os colégios protestantes inspirados por Jean Sturm, Calvino, Erasmo e outros, que aliás, como reconhecem todos os seus historiadores, tinham origem num património comum - "o modo parisiense".

(8) Como nota Hoyle (1986) a partir do momento em que a burocracia era considerada como o modelo predominante para descrever a organização, a maior parte dos estudos feitos nas escolas baseavam-se na percepção que os professores tinham das características organizacionais do estabelecimento de ensino, por referência ao modelo burocrático (cf. por exemplo as investigações de Anderson, em 1968, num distrito escolar norte-americano, e de Punch, em 1969, em oito escolas elementares de Ontário).

(9) Ver a descrição detalhada que Chartier, Compère, Julia (1976) fazem da «*École paroissiale*» (1654) e da «*Conduite des Écoles Chrétiennes*» (1720) de J.-B La Salle, bem como as normas que são definidas para as escolas do ensino mútuo (a partir das propostas de Bell, 1807 e Lancaster, 1806) e de que fiz várias referências no capítulo 2.

(10) Aquilo que Girod d'Ain (1990) chama de substituição de um "central de ordem" por um "central de regulamentos".

(11) Este fenómeno é, aliás, apontado por certos autores críticos da abordagem da escola como organização burocrática, como estando na origem do facto de esta teoria se aplicar melhor ao nível institucional do que organizacional (Hoyle, 1986, p. 25), ou ao nível do próprio "sistema escolar", do que ao nível de cada escola (Tyler, 1988, p. 46).

(12) Esta noção de relativismo estrutural que Litwack (1961) aplica igualmente no interior da própria organização constitui um conceito importante para perceber a própria evolução da administração dos liceus no período em estudo, como iremos ver no ponto 2 deste capítulo.

(13) Ver a este propósito a investigação de Rui Gomes (1992) onde é apresentada uma reinterpretação do ISM para o sistema educativo português.

(14) O estudo realizado em 1976 por Hanson (1985, pp.93-119) e sua equipa nas escolas de Silverwood revelou dados fundamentais para a compreensão do funcionamento das escolas, da sua organização e administração. A adopção de uma metodologia de tipo etnográfico, com recurso à observação participante, não só marca uma ruptura com as metodologias até então utilizadas, mas também permitiu pôr a descoberto uma realidade organizativa que não encaixava no modelo rígido e unívoco do "ideal tipo" de organização definido por Weber e que foi "reificado" pelos seus seguidores. Entre os principais contributos deste estudo de caso é de destacar: a identificação das "categorias dos tipos de decisão" que podem ser tomadas nas escolas (alocação de recursos, segurança física e psicológica dos alunos, delimitação de circuitos de informação e de interacção no interior da escola e entre esta e a comunidade, avaliação de alunos ou professores, processo instrucional); tipo de coligações e sub-coligações, formais e informais e sua articulação com as "zonas de influência"; processos de negociação; processos de articulação entre professores e administradores; estratégias defensivas de professores e administradores; campo de autonomia dos professores e sua relação com o conceito de profissional ou "quase-profissional" (ver a este propósito ponto 3.2. deste capítulo).

(15) Na segunda parte, e a partir dos dados recolhidos nos relatórios, tentarei uma abordagem das características burocráticas da organização do liceu individualmente considerado. Será necessário,

então, como adverte Hoyle (1986, p. 29) estabelecer a distinção entre «*burocracia como estrutura*» e «*burocracia como estilo*» de administração.

(16) Ele permite perceber, por exemplo, porque razão, «*na longa duração, a história da escola revela uma tensão estruturante entre a vontade de controlo racionalizador das práticas de ensino e o carácter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos*» de que fala Hutmacher (1992, p.61), referindo-se à escola em geral.

(17) É interessante notar que em português o vocábulo latino «*manus*», através do italiano «*maneggio*» está na origem do termo "manejar" que aparece no século XVIII (entre outros significados) como equivalente de «*administrar*», principalmente, negócios. Bluteau no «*Vocabulário Português e Latim*» (1712) regista em "administração": «*A acção de administrar ou governar alguma coisa. Governo da fazenda. Maneio de negócios.*» E no vocábulo "manejo": «*A arte de ensinar cavalos. A arte de montar a cavalo. A ciência de manejar um cavalo. O lugar ou terreno em que se ensina a dita arte. Manejo de armas. Manejo dos negócios.*» E a propósito desta última acepção dá a tradução latina: «*Rerum administratio, ou gubernatio, ou negotiorum gestio, onis*». Do mesmo modo regista a expressão de Cícero «*summam rerum administrare*» como equivalente a «*ter o manejo dos negócios públicos*».

Parece, portanto, que do ponto de vista etimológico "manejo" seria o termo equivalente de «*management*» que tem a mesma origem. Além disso, mesmo do ponto de vista semântico a conotação existente entre a arte e a ciência de "manejar" um cavalo (com o fim de aproveitar todas as suas potencialidades) e a arte e a ciência de "manejar" uma empresa (com a finalidade que é dada pelo actual "management"), não deixa de ser expressiva.

(18) A confusão semântica entre estes conceitos é comum a outros países europeus e é agravada pela não uniformidade existente na tradução de textos ingleses.

Um exemplo do que se passa em Espanha, é visível, por exemplo, na obra de Ciscar e Uria (1988) sobre «*Organización escolar y acción directiva*». Para estes autores «*Administración significa gobernar, regir, cuidar la distribución de los caudales públicos, acción del poder público al aplicar las leyes. La Administración educativa nació pues con la dedicación del Estado a las tareas docentes; fundamentalmente desde que se inicia la financiación a las instituciones educativas; debe controlar desde este momento la inversión y regular jurídicamente las actividades escolares.*» (p. 57) E mais adiante referindo-se às publicações anglo-saxónicas refere que «*el término "management" unas veces significa Dirección, otras Administración y otras Organización.*» (p.57).

Ao tratarem da administração da escola estes autores utilizam o termo «*Dirección*» e na citação de autores ingleses é por este vocábulo que traduzem «*management*» (p. 111). Assim incluem no «*proceso directivo*» as funções tradicionais da administração: «*planificar, organizar, coordinar los recursos, dirigir, controlar*» (p. 195). Por isso consideram existir uma diferença entre «*dirección*» e «*gestión*»: «*Propio de la función directiva es el establecimiento de objetivos; el ponerlos en práctica (gestión) no entra plenamente dentro de la función directiva, aunque sí entra dentro de ella la orientación de esta ejecución*» (p. 213)

Em França o termo usual é «*administration*», mas ao referirem-se à administração do estabelecimento de ensino muitos autores (principalmente os que ainda não são influenciados pela literatura anglo-saxónica, neste domínio) utilizam a expressão «*direction des établissements scolaires*». É aliás por esta expressão que habitualmente é traduzido o inglês «*school management*» (ver por exemplo as edições francesas do programa ISIP da OCDE e em particular o estudo dirigido por Clive Hopes, 1988).

Guy Delaire (1982), na sua tese de doutoramento sobre «*Le chef d'établissement. Pratique de la fonction*» tenta alguma clarificação conceptual neste domínio, e conclui que «*La fonction de direction nous paraît reposer sur la combinaison de deux notions: celle, générale, du*



*management et celle, plus particulière du leadership qui sous-tendent l' action du chef d' établissement.» (p.125)*

Todavia em obras que utilizam uma abordagem mais "organizacional" aparece usado o termo «*gestion*» para designar a função geral de administração da escola, como por exemplo Chantraine-Demilly e outros (1991) que fazem o estudo da "gestão participativa" nos "collèges". Ao explicarem a opção por esta expressão dizem: «*Le terme de "gestion participative" est construit par analogie bien sur au terme actuel de "management participatif", tel que la plupart des gestionnaires le définissent pour l' entreprise industrielle (...)*» (p.29).

(19) Para a história deste período é essencial ver Lima (1992) onde é feita uma análise detalhada e profusamente documentada do processo de transformação da administração e gestão das escolas a seguir a 25 de Abril de 1974.

(20) Quando os professores, a seguir ao "25 de Abril", se organizam nas escolas para sanear reitores e directores e substituí-los por "comissões de gestão" eleitas, não têm da "gestão" uma visão redutora e estreita de mera função de execução de ordens emanadas da administração central. Por isso a vulgarização do termo «*gestão democrática*» (que acabou por ter consagração oficial na Constituição de 1976) referia-se quer à participação na tomada de decisão política interna ao estabelecimento de ensino quer na participação nos processos conducentes à sua execução. Aliás em consonância com o que era praticado nas experiências de "autogestão" ou de "cogestão". (Ver a este propósito, e no campo educativo, por exemplo Lobrot, 1966, trad. portuguesa de 1973; Lapassade, 1966; Ardoino, 1977; e no campo das práticas de cogestão como modalidade de "democratização" das empresas, a análise de Mintzberg, 1990, pp. 446-455).

O conceito de "autogestão" fazia aliás parte do texto constitucional de 1976 que, no seu artigo 61-2º previa mesmo a obrigação de apoio estadual às experiências de autogestão. Conforme nota José Magalhães (1989) depois da revisão de 1982 a dimensão "autogestionária" da Constituição ficou traduzida basicamente no reconhecimento do direito de autogestão (artº 61- 4), incluindo o sector público (artº 89-2). Após a revisão de 1989 a Constituição consagra a participação efectiva dos trabalhadores na gestão das empresas do sector público (artº 90), mantendo a obrigação de apoio «*às experiências autogestionárias viáveis*» (artº 86).

No importante estudo que consagrou "às fases do processo de implantação da gestão democrática", no âmbito da sua tese de doutoramento, Licínio Lima (1992) confirma este carácter globalizante que tinha a reivindicação de "gestão democrática" no seu início. Para Licínio Lima o período que vai até finais de 1976 (com a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro), apesar de ser constituído por três fases diferentes, pode ser designado de «*ensaio autogestionário*», caracterizado por: «*deslocação do poder para as escolas, participação activa e mobilização, democracia directa, autonomia*» (p. 275). Todavia, como nota Lima, já a partir dos finais de 1974 (com o decreto-lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro) que se nota «*uma tentativa de normalização precoce*» da "gestão democrática" com a sua subordinação à burocracia da administração central.

Mas o que me parece importante assinalar é que essa tentativa passa no essencial pelo deslocamento do eixo da participação, da «*gestão*» (entendida na sua acepção mais extensiva que abrangia todo o funcionamento da escola, como resultava do movimento reivindicativo dos professores, e estava consagrado na Constituição), para a « *direcção*» (entendida na acepção que tinha antes do "25 de Abril" de exercício da autoridade delegada pela administração central ao reitor ou director). Esse deslocamento traduz-se simbolicamente na substituição da designação de «*comissão de gestão*» para «*conselho directivo*» para referir um conjunto de responsáveis pelo funcionamento da escola. O simbolismo é duplo. Ao passar de «*comissão*» para «*conselho*» pretende-se significar uma maior institucionalização do respectivo órgão, e um maior formalismo no exercício das suas funções (que posterior legislação irá regulamentar minuciosamente). Ao substituir-se «*gestão*» por « *direcção*» pretende-se reduzir o âmbito da participação ao mero exercício do poder colegial,

confinando-o ao que tradicionalmente constituía a "direcção" do liceu, ou da escola técnica ou da escola preparatória (ver mais adiante neste capítulo o conteúdo desta função).

Isto significa, do meu ponto de vista, que a estratégia que presidiu aquilo que Lima chama de «2ª edição da gestão democrática» (a partir de 1976) tenha passado por uma reposição do quadro conceptual de referência anterior ao "25 de Abril" em que a "direcção" era a função primeira da administração da escola, com a finalidade de garantir a aplicação das normas e controlar a sua execução, e com o "esvaziamento" da função de "gestão" tal qual era entendida (intuitivamente) na 1ª fase (para usar a periodização de Lima) e praticada posteriormente em muitas escolas (ver Barroso, org. 1988) e consagrada na literatura da especialidade (ver texto a que se refere esta nota).

Curiosamente e apesar de terem fins opostos à estratégia utilizada pela administração central a partir de 1976 de repôr o centralismo burocrático que claramente denunciaram (cf. entre outros, Formosinho, 1987, 1988; Fernandes, 1985, 1988; Lima, 1988 e 1992), os autores da proposta de «*Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário*» (realizada no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo) acabam por adoptar o mesmo "quadro conceptual de referência".

Baseando-se na tradicional divisão linear entre concepção e execução, estes autores consideram que «*a direcção ocupa-se principalmente da definição de políticas, de valores e de orientações gerais, ao passo que a gestão é predominantemente a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela direcção.*» (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988, p.155)

Nesta perspectiva, a gestão é reduzida a uma função «*predominantemente técnica*» o que se opõe não só ao sentido amplo que lhe foi dado nos primeiros tempos da "gestão democrática" das escolas em Portugal, mas também ao próprio conceito constitucional de "participação dos trabalhadores na gestão", e às concepções actuais sobre a gestão ("management") das empresas e das escolas. Na verdade, e como vimos, a "direcção" deve ser entendida como uma função essencial da "administração" (ou "gestão" em sentido lato), associada à tomada de decisão e liderança que constituem dois dos papéis chave dos "gestores" ou chefes dos estabelecimentos de ensino.

Por isso (se não adoptarmos uma perspectiva redutora de gestão) não têm fundamento as reservas postas por Lima (1988 e 1992) à utilização da expressão «*gestão democrática*» vulgarizada em Portugal após o "25 de Abril". Ainda que a expressão mais divulgada na literatura da especialidade seja a de "gestão participativa" compreende-se (tendo em conta a natureza do movimento social e político que está na origem da sua adopção em Portugal), que tenha sido adoptado a designação "democrática" para caracterizar a gestão das escolas com a participação dos seus trabalhadores. Ou, para utilizar a referência aos modelos organizacionais propostos por Sainsaulieu (1987) diria que a utilização de um ou de outro adjectivo, depende de se adoptar um a perspectiva mais "política" (o caso de "democrática") ou "gestionária" (o caso de "participativa") na sua definição.

As questões que Lima coloca, na crítica que faz à utilização daquela expressão no período que se seguiu ao "decreto normalizador de 1976" (1992, pp. 275-280), tais como a centralização administrativa, a ausência de participação e democracia, a defesa de interesses corporativos dos professores, etc., (e que eu apelidei de «*prótese democrática numa administração burocrática*» - Barroso, 1991, p. 69) são extremamente pertinentes, mas não podem ser resolvidas através de uma mero arranjo linguístico ou artifício técnico-administrativo.

O esvaziamento do sentido original de "gestão democrática" e a sua desadaptação para caracterizar o normativo saído da legislação de 1976, por um lado, e a tentativa de recuperar essa designação para "defender" a manutenção do "modelo de 1976" (face a ameaças de reformas que retiram algum do "poder" conquistado, apesar de tudo, pelos professores), por outro lado, são fenómenos políticos, como Lima (1992) aliás demonstra.

- (21) Para uma crítica a esta posição ver nota anterior. Embora não esteja em causa a legitimidade de definir (como em qualquer outra convenção) os conceitos de "administração", "directão" e "gestão" com o sentido dado por estes autores, o que já parece duvidoso é basear nessa distinção a argumentação em favor de um "modelo de gestão" (ver por exemplo o Parecer do Conselho Nacional de Educação ao decreto-lei nº 172/91). Na verdade a ambiguidade e a polissemia destes termos, patente na literatura da especialidade em diferentes países, reduz a eficácia a uma argumentação desse tipo.
- (22) O decreto-lei nº 513/73 de 10 de Outubro de 1973 que altera alguns aspectos do Estatuto de 1947 relativas às «*estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino*» tem um capítulo intitulado «*I - Da administração dos estabelecimentos de ensino*» consagrado unicamente ao funcionamento do Conselho administrativo e que no seu artigo 1º diz o seguinte: «*Os estabelecimentos de ensino médio, secundário e preparatório e as escolas do magistério primário gozam de autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre constabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direcção-geral da Administração Escolar.*» Esta utilização restritiva do termo "administrativo" ainda se mantém actualmente.
- (23) De um ponto de vista jurídico a autonomia administrativa significa «*o poder atribuído a entidades públicas, de praticar actos definitivos e executórios, em princípio só impugnáveis por via de recurso contencioso-administrativo*» e a autonomia financeira, refere-se às «*entidades que dispõem de receitas próprias, as quais podem livremente aplicar, segundo orçamento privativo, à cobertura das despesas, cujo pagamento essas mesmas entidades autorizam*» ( «*Dicionário jurídico da administração pública*», dirigido por Henrique Martins Gomes e José Pedro Pereira Monteiro Fernandes, 1965). O autor deste artigo, Mário Bigotte Chorão, nota que estas definições não são coincidentes com o preceituado no decreto-lei nº 41 375 de 19 de Novembro de 1957 que considerava que os serviços dotados de «*autonomia administrativa*» eram os que tinham competência «*para efectuar directamente o pagamento de despesas, mediante fundos requisitados mensalmente em conta das dotações atribuídas no Orçamento Geral do Estado cuja aplicação têm de prestar contas no final do ano económico*» (# 1); e que os serviços que dispunham de «*autonomia financeira*» eram os que, para além de terem autonomia administrativa «*possuíam contabilidade e orçamentos privativos*» (# 2).
- (24) Bush refere-se a «*organization theory and management theory*». Traduzimos «*management theory*» por «*teoria da administração*» porque, conforme assinalam, entre outros, Beare, Caldwell e Millkan (1990), no capítulo do seu livro intitulado «*Educational Administration Theory since 1975*»: «*In this chapter we turn our attention to the scholarly field of educational administration (as it is known in North America [e também na Austrália de onde estes autores são originários]) or educational management (to use the term employed in Great Britain)*». (p. 23). Ver também a este propósito o que escrevemos em 2.1.
- (25) É o caso igualmente em Portugal de alguns estudos mais recentes nesta área (cf. entre outros Clímaco, 1988; Barroso, org. 1988; Barroso, 1991; e especialmente Licínio Lima, 1992). Para um ponto da situação sobre a adopção das duas perspectivas no ensino, ver Lima 1991.
- (26) As comunicações ao Seminário de Chicago de Novembro de 1957 foram publicadas numa primeira edição mais restrita, a cargo de Halpin, em 1958, que se esgotou ao fim de pouco tempo. Dez anos depois, foi reimpresso pela *The Macmillan Company* numa edição conjunta em Nova Iorque e Londres, com a justificação, dada pelo próprio Halpin, de que apesar desse intervalo de tempo «*as ideias que os autores apresentaram nas suas comunicações são ainda mais oportunas agora de que há uma década atrás.*»
- As comunicações reúnem os contributos daquilo que alguns autores consideram

terem sido os «pensadores fundadores do estudo científico das escolas enquanto organizações» (Greenfield, 1985, p. 5243). Por isso é importante conhecer o tema de cada uma das comunicações para se ter uma ideia das preocupações dominantes neste período de emergência das teorias de administração educacional:

- Andrew W. Halpin - Professor of Education and Psychology na Claremont Graduate School - apresentou uma comunicação intitulada: «*The Development of Theory in Educational Administration*»;

- James D. Thompson - Professor of Business Administration, e Professor of Sociology, na Graduate School of Business, Indiana University - apresentou uma comunicação intitulada: «*Modern Approaches to Theory in Administration*»;

- Talcott Parsons - Professor of Sociology, na Harvard University - apresentou uma comunicação intitulada: «*Some Ingredients of a General Theory of Formal Organization*»;

- Carroll L. Shartle - Professor of Psychology, no College of Commerce and Administration, na Ohio State University - apresentou uma comunicação intitulada: «*A Theoretical Framework for the Study of Behavior in Organizations*»;

- John K. Hemphill - Laboratory Director, no Far West Laboratory for Educational Research and Development - apresentou uma comunicação intitulada: «*Administration as Problem-solving*»;

- Daniel E. Griffiths - Dean [director da] School of Education da New York University - apresentou uma comunicação intitulada: «*Administration as Decision-making*»;

- Jacob W. Getzels - Professor of Education na University of Chicago - apresentou uma comunicação intitulada: «*Administration as Social Process*»;

- Roald F. Campbell - Dean [director da] School of Education da University of Chicago - apresentou uma comunicação intitulada: «*What Peculiarities in Educational Administration Make it a Special Case ?*».

Conforme assinala Halpin, na Introdução, «as primeiras sete comunicações examinam a administração enquanto administração e assumem, explicita ou implicitamente, que a administração educacional, a administração empresarial, a administração pública, e outras formas de administração são similares, e que todas partilham características comuns.» (1967, p. xiv) Na última comunicação, pelo contrário, Campbell interroga-se sobre as particularidades da administração educacional e apresenta um conjunto de argumentos que o levam a sugerir tratar-se de um "caso especial" de administração (pp. 165-185).

Na biblioteca do Ministério da Educação, em Lisboa, encontra-se um exemplar desta obra que pertencia ao antigo fundo do GEPAE (Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa), o que podia ser significativo da atenção que, nos finais dos anos 60 ou princípios de 70, as questões relativas à administração educacional mereceriam da parte de técnicos ou responsáveis deste Gabinete. A minha tentativa de fazer um inventário de outras obras do mesmo género que tivessem sido adquiridas na mesma época pelo Centro de Documentação desse Gabinete (no sentido de inferir da eventual penetração desta literatura nos serviços do Ministério da Educação em Portugal) revelou-se infrutífera, por não ter sido possível descobrir os respectivos registos do cadastro ou fichas bibliográficas, desse Centro de Documentação.

(27) O primeiro texto em que Greenfield faz uma crítica sistemática e contundente ao «*New Movement*» intitulava-se «*Theory about organisation: a new perspective and its implications for schools*» e fazia parte da obra editada por Hughes, «*Administering Education: International Challenge*». London: Athlone, 1975. Posteriormente retoma a sua argumentação em outros artigos de que se destacam os publicados na «*International encyclopedia of education: Research and studies*» (Greenfield, 1985) e na revista «*Interchange*» em 1978, e republicado na obra editada por Adam Westoby (Greenfield, 1990). É com base nestes dois últimos artigos que sintetizo as críticas de

Greenfield a este movimento e as suas propostas alternativas. Para uma confrontação dos pontos de vista apresentados por Greenfield e dos seus principais "opositores", em particular Griffiths e Willower, consultar a obra de Gronn (1983) «*Rethinking educational administration: T. A. Greenfield and his critics.*»

(28) Para uma síntese sobre a "nova sociologia" da educação, no Reino Unido, consultar, entre outros, Bates (1980), Forquin (1983; 1984; 1989).

(29) Culberston (1980) dá conta da existência de 375 universidades nos E.U.A. com cursos ou programas destinados a administradores da educação, e cerca de 55 instituições do mesmo tipo no Reino Unido, 30 no Canadá e 37 na Austrália.

(30) Marinús Pires de Lima (1982) informa que o primeiro texto de que tem notícia invocando o taylorismo data de 1917, e apareceu na revista «*Portugal Médico*». É da autoria de A.A. Mendes Correia, professor da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, e tinha como título "Taylorismo e reeducação profissional".

(31) Sobre os problemas da autoria do Projecto de Reforma de 1923 (conhecido por "projecto Camoesas"), bem como os principais aspectos do seu conteúdo, consultar António Nóvoa (1987, vol. II, pp. 542-549)

(32) Vegara (1974) refere que as primeiras aplicações do "taylorismo" registadas em Inglaterra parecem ascender a 1905 (fábrica J. Hopkinson), na Alemanha a 1913 e em França a 1912, nas oficinas Arbel Berliet e Renault. Ainda segundo este autor a Primeira Guerra Mundial deu um notável impulso não apenas aos estudos sobre o problema do trabalho industrial, como à sua difusão e aplicação. Em 1923, celebrou-se em Roma o I Congresso Internacional de Organização Científica do Trabalho, fórmula que foi seguida, mais tarde, em Bruxelas, Praga, Paris, etc.. Em 1927, foi criado em Genebra o Instituto Internacional de Organização Científica do Trabalho.

(33) Sobre o pensamento pedagógico de António Sérgio e sua ligação ao movimento da "pedagogia científica", consultar Rogério Fernandes (1979). Embora Sérgio não defendesse uma educação estreitamente utilitária, não deixa de apostar no efeito regenerador da "educação profissional". Ele defende a ligação entre a Educação e a Economia, o que leva a "cientificar" esta última, e a "industrializar" a primeira (Rogério Fernandes, 1979, p. 62).

(34) Para uma informação detalhada sobre a vida e obra de Faria de Vasconcelos, nomeadamente no que se refere à sua actividade no Instituto de Orientação Profissional "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", consultar Gomes (1984, pp. 119-140).

(35) O papel dos médicos escolares na "história" da psicologia e pedagogia experimental em Portugal na primeira metade do século XX merecia um estudo desenvolvido que ultrapassa o âmbito desta tese. Existem fundos documentais importantes oriundos dos Serviços de Saúde Escolar que necessitavam de um estudo sistemático como assinala Nóvoa (1992)

(36) Émile Planchard belga de origem e doutorado em "Pedagogia e Psicologia aplicada à educação", pela Universidade de Lovaina foi contratado, em 1937, para professor da Secção de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Planchard foi, nos anos 40 um dos maiores divulgadores da "pedagogia científica", em Portugal, embora o fizesse baseado numa bibliografia belga, francesa, inglesa e americana essencialmente dos anos 30. Na sua obra «*A Pedagogia Escolar Contemporânea*» (cuja primeira edição abreviada data de 1942) aparecem várias referências que estabelecem a relação entre a

pedagogia científica e a organização científica do trabalho, baseadas principalmente nas obras de Buyse (1935) e Simon (1924). Estas referências são repetidas nas edições seguintes, mas a partir de 1960 (4ª edição) são acrescentadas de alguns textos pessoais que reforçam o paralelismo entre a escola e a empresa.

Na verdade uma análise comparativa das 8 edições desta obra ( 1942, 1946, 1951, 1960, 1967, 1972 - ano a partir do qual mudou o título para «*Pedagogia contemporânea*»-, 1976, 1982) permite aperceber que, apesar de as ideias centrais (sob este aspecto) continuarem a serem as mesmas, o ambiente educativo português ia-se tornando mais receptivo a um discurso que sublinhasse a relação entre a educação e a produção, a escola e a fábrica, a organização pedagógica e a organização do trabalho.

Para além dos acrescentos a que já fiz referência no texto, outros exemplos podem ser dados. Na 5ª edição de 1967, Planchard acrescenta a propósito da "sociologia pedagógica" : «*[A pedagogia] esforça-se por aplicar à escola os princípios da organização científica das empresas. O conjunto de meios que ela utiliza com esse fim não é outra coisa, em suma senão a pedagogia experimental.*» (p. 117) Na 6ª edição esclarece ideias anteriores sobre a organização escolar dizendo que «*Temos afinal de aplicar ao domínio escolar os princípios da organização racional das empresas, mutatis mutandis, é claro, pois a produção de que se trata aqui tem caracteres bem diferentes daqueles que apresentam as realizações materiais. Mas a escola, da mesma maneira que uma empresa qualquer tem de definir tão exactamente e tão objectivamente quanto possível o produto que tem em vista; deve pois determinar os melhores métodos para o conseguir dentro de condições bem conhecidas; tem de verificar os resultados obtidos e este controlo será efectuado no decurso da "fabricação", na altura de lançar o "produto" no mercado e talvez, ainda, na própria vida que constitui, na verdade, a pedra de toque do real valor dos homens.*» (p. 110) Finalmente na edição de 1982, Planchard recupera as suas afirmações anteriores sobre a necessidade de organizar cientificamente a escola, «*taylorizando a instrução para valorizar a educação*», na fórmula de Buyse (1935) para introduzir o tema da «*pedagogia por objectivos*» e a referência aos trabalhos de Tyler e Bloom (autores que se integram na corrente neo-taylorista da organização pedagógica) e termina afirmando: «*O assunto já não é novo, pelo menos nos Estados Unidos, e não é mais que um reflexo feito naquele país para o scientific management da pedagogia*» (p. 579).

O domínio que Planchard possuía (nos anos 40) dos temas do "taylorismo" e do movimento das "relações humanas" que lhe sucedeu, é patente nos artigos que escreveu para o «*Boletim do Instituto de Orientação Profissional*» (1943 e 1944). Em particular neste último, intitulado «*Technique et humanisme*» apresenta uma perspectiva em que apesar de defender os contributos importantes do taylorismo, procura amenizar alguns exageros "materialistas", com os resultados das experiências de Mayo na Western Electrical Company, de Chicago, que descreve resumidamente, e principalmente com a perspectiva "humanista cristã" de Jacques Maritain.

A influência de Planchard não é muito visível no discurso pedagógico ou profissional da época. Todavia, para além do facto de ele estar ligado à formação de professores, e das sucessivas reedições da sua obra principal («*Pedagogia escolar contemporânea*»), bem como da «*A investigação pedagógica*», é importante não esquecer o contributo que deu à reforma de Galvão Teles, com o seu estudo sobre o planeamento educativo em Portugal, onde retoma as ideias atrás referidas.

(37) Apesar de para alguns autores o "modelo taylorista" e o "modelo burocrático" das organizações serem na prática intermutáveis, pois derivam de um mesmo critério de racionalidade, ( segundo a qual se procura estabelecer uma certa coerência entre os meios e os fins, eles cobrem conceitos diferentes e resultam de níveis diferentes de abordagem das organizações, como vimos. Além disso, é possível considerar, como defende Lise Demailly (1991 e 1992), que eles se aplicam a níveis diferentes da análise das organizações: o "taylorismo" aplica-se ao "nível organizacional" (divisão das tarefas e modos de cooperação, normas e regras que regem formal e informalmente as interacções de trabalho nas organizações); "a burocracia" aplica-se ao "nível institucional" (isto é,

o sistema de legitimação das finalidades e das decisões a que obedecem os membros da organização e os destinatários dos serviços que presta).

(38) Como diz Hoyle (1986) «*Um ideal tipo, não é "ideal" num sentido moral, mas sim num sentido platónico, enquanto forma abstracção com a qual as manifestações actuais podem ser comparadas. A burocracia raramente pode ser encontrada no estado puro, mas muitas organizações aproximam-se deste modelo em maior ou menor grau. É mais um instrumento heurístico do que uma descrição da realidade.*» (p. 24)

(39) Consideramos aqui as características que se tornaram mais evidentes nas organizações de tipo burocrático tal como aparecem definidas por Crozier (1963, p. 218).

(40) A literatura sobre este tema é abundante de dicotomias deste tipo, muitas das quais não se revelaram no período em estudo, no quadro legal, mas que são hoje reconhecidas em vários estudos. É o caso da oposição, por exemplo, entre "sistema fortemente acoplado" vs. "debilmente acoplado" (Weick, 1976); "actor racional" vs. "actor social" (Scott, 1981); escola como "serviço local do Estado" vs. "comunidade educativa" (Formosinho, 1989); etc.

(41) Henry Mintzberg é um conhecido autor canadiano especialista no "management" das organizações que desde os anos 70 influenciou decisivamente o estudo do comportamento dos gestores e a sua formação, bem como das próprias organizações. Essa influência estendeu-se à própria administração educacional, e está na origem de alguns estudos sobre o papel dos directores das escolas (cf. por exemplo, Brassard e Brunet, 1985). Autor de uma vasta obra de que os títulos mais conhecidos são: «*The Nature of Managerial Work*» (1973) e «*The Structuring of Organizations*» (1979). Em 1989, Mintzberg publicou uma síntese revista e actualizada dos seus principais textos sobre as organizações e o papel dos gestores, a que deu o título de «*Mintzberg on Management. Inside Our Strange World of Organizations.*». É com base na tradução francesa desta obra (Mintzberg, 1990) que irei aplicar os conceitos de "burocracia mecanicista" e "burocracia profissional" ao estudo dos liceus.

(41) Mintzberg, na sua obra mais recente (1990) que utilizei para caracterizar o quadro conceptual proposto para a descrição e análise das organizações identifica estas duas configurações como vimos, pela designação de «*organização mecanicista*» e «*organização profissional*». Todavia na sua obra «*The Structuring of Organizations*» (1979), onde pela primeira vez propôs estas configurações, apelidava-as de «*burocracia mecanicista*» e de «*burocracia profissional*». A razão de ele ter abandonado o termo "burocracia" deve-se ao facto de «*para a maior parte de entre nós, burocracia ser um termo pejorativo - ligado às ideias fortes do tipo controlo excessivo de gestores condescendentes para com os empregados e de empregados condescendentes para com os seus clientes.*» (Mintzberg, 1990, pp. 197-198) Todavia Mintzberg, continua a referir-se-lhe muitas vezes no texto como "burocracias", num e noutro caso, uma vez que essa é uma das características principais das suas estruturas: no primeiro caso, uma "burocracia centralizada"; no segundo caso, "uma burocracia descentralizada".

(42) Uma vez que se trata de legislação já utilizada várias vezes no capítulo 3 irei indicá-la, agora, pela designação do tipo de diploma (Regulamento ou Estatuto) e o ano. Para uma mais precisa especificação consultar anexo I, onde aparece discriminada a legislação utilizada.

(43) Walo Hutmacher (1992) utilizando as componentes organizacionais propostas por Mintzberg conclui que «*a observação dos estabelecimentos de ensino permite constatar que eles contêm unicamente três das componentes evocadas: o centro operacional, o suporte logístico e o topo estratégico. O centro operacional ocupa um lugar preponderante e mobiliza o essencial dos recursos*

de trabalho. A componente logística ocupa uma parte importante, que tem crescido ligeiramente nos últimos anos. O topo estratégico é bastante reduzido, sendo concebido essencialmente como um representante local das autoridades escolares, tendo um horizonte de decisão mais tático do que estratégico» (p. 70). Estranhamente Hutmacher não se refere às "configurações" propostas por Mintzberg que é o que dá sentido à utilização destas componentes para descrever as organizações. Tanto mais que a descrição que faz da escola na citação transcrita acima corresponde à configuração "burocracia profissional" apresentada por Mintzberg (ver o texto).

(44) O Regulamento da reforma de Jaime Moniz de 14 de Agosto de 1895 associava a instauração do regime de classes à necessária formação dos professores, até aí inexistente. Por isso, no seu artigo 193-7-#2º diz que *«nenhum candidato [a professor] será admitido a concurso para o ensino das disciplinas do plano dos liceus, sem haver frequentado com aprovação, nos estudos superiores, os cursos que o governo organizará como habilitação para o referido ensino»*. Todavia só em 1901 é que é regulamentada a formação dos professores com a criação do curso de habilitação para o magistério secundário da Faculdade de Letras. (Ver entre outros, Gomes 1977).

(45) Uma das metáforas utilizada na sociologia das organizações (Tyler, 1988; Mintzberg, 1990) que melhor define a complexidade de uma organização profissional confrontada com a existência de centros de poder diferentes, é a "orquestra". A complexidade deste tipo de organização resulta da necessidade de combinar um elevado grau de profissionalismo (cada músico é suposto ser competente no seu instrumento e conhecer a partitura que está a tocar) com uma autoridade centralizadora do maestro necessária à correcta execução da sinfonia. No filme *«Ensaio de orquestra»* de Fellini esta situação é posta em evidência com a tentativa de revolta dos músicos contra a autoridade do maestro. Depois de verificarem a anarquia em que caíram, eles regressam ao compromisso. Comentando esta situação do filme, Mintzberg (1990) diz que *«apesar desta aliança ser considerada pouco confortável (os especialistas nunca ficam muito satisfeitos por se confrontarem com uma autoridade forte), ela é sentida como uma necessidade»* (p. 351).

Continuando nas metáforas "musicais", considero que as características de uma organização profissional se identificam mais com a *«banda jazz»*, onde os músicos gozam de ampla autonomia, onde não há maestro e onde a "harmonia" é um processo de busca que prevê os momentos a "solo".

(46) Esta ligação entre a exigência da formação inicial e o movimento associativo que está na origem dos Congressos pedagógicos do Ensino Secundário Oficial é posta em evidência por Mário de Vasconcelos e Sá em artigo da *«Labor»*, intitulado *«A idade de ouro do ensino liceal»*: *«Os anos de 1927 a 1931 marcaram uma era notável na história do ensino liceal. Foi a sua idade de ouro com os Congressos de Aveiro, Viseu, Braga, Évora e Coimbra. (...) Os cinco congressos representam o encontro de três gerações de professores: os formados por concurso de provas públicas, os diplomados com o concurso do Magistério Secundário do Curso Superior de Letras, criado em 1901, e os formados pela Escola Normal Superior, que substituiu o curso do Magistério aquando da criação da Faculdade de Letras de Lisboa, por extinção do Curso Superior de Letras, em 1910.»* (Labor, nº 241, Outubro de 1965).

(47) Crozier (1963, p. 218) reclama a paternidade na utilização da expressão "círculo vicioso" para designar as implicações lógicas das análises mertonianas sobre disfuncionamentos burocráticos. Para este autor *«A teoria das "consequências não esperadas" e as investigações que ela suscitou sugeriram que os traços rotineiros e opressivos da burocracia se ficavam a dever de facto à resistência do ser humano ao esquema mecanicista que lhe é imposto e constituíam os elementos de uma espécie de "círculo vicioso" uma vez que esta resistência conduzia, em último caso, ao reforço do esquema que a provocou.»* (p. 218).

A teoria dos disfuncionamentos burocráticos é contemporânea da descoberta do



factor humano e da difusão das "relações humanas" na indústria o que se deve segundo March e Simon (1979) ao facto de existir uma ligação lógica entre as duas teorias.

(48) Na parte II, a partir dos relatórios dos reitores dos liceus durante o período 1935 a 1960, é possível encontrar exemplo concretos desta situação.

(49) Esta análise de Crozier sobre o sistema educativo francês refere-se aos inícios dos anos 60, e segundo ele são características que se mantêm desde a regulamentação dos liceus por Napoleão. Esta visão do liceu como uma burocracia em particular nas relações entre professor e aluno na sala de aula será desenvolvida pelo movimento da "pedagogia institucional", em França. Este movimento propunha-se subverter as relações entre professor e alunos na sala de aula, criando sistemas de "autogestão" do grupo escolar nuclear, a "classe" (ver entre outros, Lapassade, 1965 e Lobrot, 1966).

(50) A separação entre professores efectivos e agregados, por um lado, e professores provisórios, por outro, fazia-se sentir na discriminação existente na participação entre uns e outros no "conselho escolar", uma vez que até 1931 (enquanto este conselho teve funções mais amplas) os segundos só participavam em certas reuniões menos importantes. Além disso estava-lhes vedado o acesso ao exercício dos diferentes cargos.

Mesmo nas associações profissionais essa diferença fazia-se sentir, pese embora o elevado número de professores provisórios que sempre existiu. Quando do I Congresso da Associação dos Professores dos Liceus Portugueses, em 1927, o regulamento previa que os professores provisórios (que na altura constituíam cerca de 60% do corpo docente) só podiam ser "congressistas extraordinários" (apesar de serem sócios da associação) o que significava que, para além de pagarem uma inscrição mais elevada que os outros professores (30\$00 contra 20\$00), não podiam tomar parte nas discussões e votações do Congresso (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1928, p. 3). Todavia, a partir do III Congresso realizado em Braga, em 1929, os professores interinos e provisórios também passam a ser considerados "conferencistas ordinários" desde que sócios de uma Associação federada (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1930, p. 8)

(51) Stoer e Araújo (1987) ao referirem-se às medidas legislativas tomadas entre 1930 e 1933 em relação ao liceu sublinham que, para além de visarem solidificar uma via de ensino destinada às elites, *«elas intentam permitir uma maior eficácia do controlo político-ideológico do que se passa na sala de aula e fora dela, dentro dos parâmetros do regime. A regulamentação respeitante ao caderno-diário e ao livro de ponto, a reorganização do papel atribuído ao director de classe, são disso exemplo.»* (p. 140).

Ora como procurei mostrar no capítulo 3 (ponto 2.5.) quando analisei esses diplomas, para além das motivações político-ideológicas, particularmente influentes neste período de formação do Estado Novo, estas medidas inserem-se na continuidade das tentativas de instaurar o "regime de classes" que já vem desde, desde 1895, e nesse sentido não diferem, no essencial, das que foram tomadas com o mesmo fim na 1ª República ou no final da Monarquia. Só que, agora, e com o regime ditatorial e autoritário que se seguiu ao "28 de Maio de 1926" existem melhores condições para impôr uma estrutura e processos de administração próprios a uma "burocracia mecanicista". Todavia, mesmo assim, e como os relatórios dos liceus exemplificam (ver parte II), nem por isso deixaram de haver desvios a estas normas e aos objectivos que elas visavam.

## **II PARTE**

### **ENTRE AS NORMAS E AS CIRCUNSTÂNCIAS**

**A administração e organização pedagógica dos liceus  
vista através dos Relatórios dos reitores - 1935 a 1960**

## INTRODUÇÃO À II PARTE

### 1. CARACTERÍSTICAS DOS RELATÓRIOS ANUAIS DOS REITORES

A elaboração de um relatório anual que fizesse o balanço das actividades desenvolvidas no liceu, constitui uma obrigação sistematicamente prevista nos Estatutos ou Regulamentos desde a criação deste tipo de estabelecimento de ensino: «*Findo o ano lectivo o Conselho enviará à Direcção geral um relatório do estado dos estudos no Liceu, contendo as causas do progresso, ou decadência, e a estatística do Estabelecimento.*» (decreto de 17 de Novembro de 1836, artº 64, # 6º). A partir do Regulamento de 1860 (decreto de 10 de Abril) a elaboração do relatório passa a ser uma incumbência do reitor (artº 89, # 6).

Com a reforma de Jaime Moniz, o Regulamento de 14 de Agosto de 1895 estabelece com mais precisão o conteúdo do relatório e determina que compete ao reitor:

*«Organizar e publicar em cada ano um relatório, para ser dado, no qual se contenham o quadro do artigo 11 e o horário e as distribuições de que se trata o nº 5 do presente artigo, a lista da corporação docente com as alterações ocorridas durante o ano anterior, a distribuição dos estudantes pelas classes, a nota dos exames de passagem e de saída dos internos e externos, das aprovações e reprovações, das distinções com designação dos alunos a quem foram conferidas no mesmo ano, e quaisquer outras informações que completem a ideia do estado literário e económico do liceu;»* (artigo 129 [competências do reitor], 19º)

Se nos primeiros anos a seguir a esta reforma esta disposição parece ter sido cumprida por muitos liceus (ver Bibliografia, Anuários), com o tempo, esta prática tornou-se menos regular.

O Estatuto de 1917 (decreto 3 091 de 17 de Abril) continua a prescrever esta atribuição do reitor, mas desta vez limita-se a recomendar a publicação do anuário, embora mantendo a obrigação do reitor enviar relatórios frequentes sobre a forma como decorrem os serviços:

«[Compete ao reitor (...)] : *Organizar e publicar, sempre que lhe seja possível, o anuário do liceu; enviar ao Governo, frequentemente, relatórios circunstanciados sobre a forma por que decorrem os serviços, chamando a sua atenção para os progressos e deficiências do liceu, para as medidas que convenha tomar no sentido de as suprir e para os trabalhos e iniciativas dos professores que julgar dignos de menção;*»

Esta atribuição do reitor é repetida nos regulamentos seguintes (ver anexo III-A), mas só em 1935 é que são publicadas, pela Secção Pedagógica da Direcção Geral do Ensino Secundário, normas detalhadas sobre o conteúdo dos relatórios anuais a elaborar pelos reitores (Circular aos reitores dos liceus, de 17 de Agosto de 1935, publicada no Diário de Governo nº 191 - ver anexo VI).

Após a reforma de 1936 (decreto nº 27 084 de 14 de Outubro), estas normas, mantendo-se no essencial, são adaptadas à estrutura por ciclos que é definida no respectivo Estatuto, o que dá lugar à aprovação de novas normas, em 7 de Maio de 1938, elaboradas, desta vez, pela 3ª secção da Junta Nacional da Educação (publicadas no Diário do Governo nº 149, ver anexo VI).

Estas normas são minuciosas, e prescrevem todas as rubricas que o relatório deve ter, bem como o seu conteúdo, que é definido até aos mínimos pormenores. Os relatórios deviam ser completados com quadros estatísticos e gráficos, sendo obrigatórios os "quadros da frequência e seus resultados" e "Mapa da gerência do ano económico". As grandes rubricas do relatório abrangem:

*A - O edifício e suas dependências;*

*B - Pessoal do liceu;*

*C - Os ciclos;*

*D - As instalações;*

*E - Obras circum-escolares;*

*F - Higiene e saúde escolar;*

*G - Administração escolar;*

*H - Parte final.»*

Para a elaboração deste relatório o reitor deveria contar ainda com a apresentação de relatórios parcelares pelos directores dos diferentes ciclos, directores de instalações, secretário do liceu, secretaria, que as "Normas" igualmente regulamentam.

O relatório devia ser enviado à Direcção geral do ensino liceal até ao dia 7 de Janeiro do ano subsequente ao ano escolar a que se refere o relatório, e a partir da reforma de 1947, esta Direcção geral remetia-o à Inspecção do ensino liceal, para apreciação. Os inspectores elaboravam, por vezes, um parecer escrito sobre o mesmo que devia ser homologado pelo Subsecretário de Estado da Educação Nacional, sendo em seguida as suas principais conclusões enviadas ao reitor para conhecimento.

Estas normas vão manter-se, pelo menos, até aos finais dos anos 60, apesar dos reitores e a própria Inspecção se queixarem da sua desadequação à realidade.

Já em 1938, o vice-reitor em exercício na secção do liceu Passos Manuel criticava as normas em vigor (e que tinham sido recentemente aprovadas, em 7 de Maio de 1938), tecendo considerações que irão ser posteriormente glosadas por outros reitores:

*«(...) parecia-me de toda a vantagem organizar novas normas para os relatórios liceais, com o fim de reduzir a sua extensão. Com as actuais, há-de haver sempre relatórios atrasados, incompletos ou que nem chegam a ser esboçados. Depois, é muito hipotética a possibilidade de serem lidos e apreciados nas instâncias superiores estes trabalhos, o que os torna inúteis e desanima os relatores.»* (Relatório da secção do liceu Passos Manuel, 1937-38).

Este sentimento generalizou-se à medida que o tempo ia passando. Por isso, em 1950, em resposta ao ofício do reitor do liceu do Funchal que chamava a atenção para essa desadequação, o Inspector Superior comunica que o Ministro tinha encarregado a Inspecção do ensino liceal de elaborar uma portaria para substituir as Normas de 1938, ficando os reitores autorizados, enquanto tal portaria não fosse publicada, a adaptar as normas às circunstâncias criadas pela reforma de 1947 (ofícios anexos ao relatório do liceu do Funchal de 1949-50). Todavia, e pelo menos até aos anos 60, tal portaria não foi publicada, mantendo os relatórios a estrutura habitual.

## 2. A "DESCOBERTA" DO CORPUS DOCUMENTAL EM ESTUDO

Até à publicação das primeiras normas de 1935, os relatórios ou os anuários (quando os relatórios eram impressos e tornados públicos) limitavam-se a identificar os professores e restante pessoal que prestava serviço no liceu, bem como os horários e dados estatísticos sobre os alunos e seu rendimento (por vezes com o nome de todos eles). Apesar do seu interesse circunstancial, nomeadamente do ponto de vista da estatística dos alunos, dos professores e dos resultados escolares, estes relatórios e anuários, além de irregulares, forneciam poucos dados sobre os processos de administração e organização do liceu, objectivo central do meu trabalho.

A publicação das normas a que fiz referência veio alterar substancialmente a natureza documental dos relatórios, transformando-os numa fonte extremamente útil da "vida escolar", mesmo tendo em consideração o peso excessivo das rubricas meramente destinadas ao controlo administrativo do seu funcionamento.

Os relatórios poderiam constituir, assim, uma fonte documental importante para a análise diacrónica da administração e organização dos liceus, desde que abrangessem a diversidade dos estabelecimentos de ensino existentes, durante um período de tempo relevante.

Tratando-se de um período extremamente significativo da história do ensino liceal (com o advento do Estado Novo, que moldou este tipo de estabelecimento de ensino até 1974) seria possível proceder a uma análise que completasse a informação recolhida com a legislação e a "imprensa pedagógica", para a caracterização das estruturas formais da organização e administração dos liceus.

Mas o seu maior interesse adviria do facto de os relatórios permitirem contextualizar a aplicação das normas legais em função da especificidade de cada liceu, relativizando o seu carácter determinista e pondo em evidência o processo de produção de «*infidelidades normativas*» (Lima, 1992). Pela natureza da informação que era pedida aos reitores seria possível, igualmente, compreender melhor o funcionamento quotidiano do liceu, em particular no que respeita à execução do "regime de classes", bem como a influência que o reitor e as características do seu trabalho tinham na organização do liceu.

As primeiras tentativas de localizar esses relatórios no Arquivo Geral do Ministério da Educação, bem como no respectivo Arquivo Histórico, revelaram-se infrutíferas, não havendo registos que confirmassem a sua eventual existência. A única

referência que existia era uma nota de transferência de documentação vária, vinda em 1965, das antigas instalações da Inspeção do ensino liceal, no Campo Mártires da Pátria, para o Arquivo do Ministério, de que constavam 28 caixas com «*Relatórios de Liceus*».

Devido às precárias condições em que funciona este arquivo e à ausência de catalogação do fundo documental, e apesar da boa vontade das suas técnicas arquivistas, não foi possível localizar esse "espólio". Todavia graças às condições especiais que me foram facultadas no acesso e consulta da documentação pude encontrar, após várias tentativas, as referidas caixas, onde se encontravam arquivados, pela Inspeção, os relatórios elaborados pelos reitores dos liceus entre o ano lectivo de 1947-48 (primeiro ano em que entrou em vigor o Estatuto do ensino liceal aprovado pelo decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947, que criou igualmente esses serviços) e 1959-60.

Simultaneamente, e enquanto decorria a "busca" no armazém de Camarate onde se encontra depositada esta documentação (ver a este propósito, Antunes, 1988 e Nóvoa, 1992), fui encontrando maços dispersos, oriundos da Direcção Geral do ensino liceal que continham relatórios dos reitores, anteriores a 1947, o mais antigo dos quais remontava ao ano lectivo de 1935-36.

Se em relação aos relatórios oriundos da Inspeção, quer pelo sistema de arquivo adoptado nesses serviços, quer pelo facto de as caixas se encontrarem todas juntas, é de pressupor que tenha conseguido reunir a maioria dos relatórios enviados pelos reitores, o mesmo não acontece com os do período entre 1935 e 1947, pois encontravam-se espalhados entre centenas de outros maços, arrumados sem qualquer lógica arquivística ou mesmo "topográfica", sendo impraticável qualquer pesquisa exaustiva.

Mesmo assim, foi possível reunir 546 relatórios para o período entre 1935 e 1960, o que corresponde a 54% do total de relatórios possíveis. Para o período entre 1935 e 1946 (relatórios enviados para a Direcção Geral do ensino liceal), essa percentagem é de 36%, o que corresponde a 173 relatórios; e para o período entre 1947 e 1960 (relatórios enviados para a Inspeção do ensino liceal) a percentagem é de 69%, correspondendo a 373 relatórios. (Ver anexo V)

O aumento do número de relatórios a partir de 1947 deve-se à criação da Inspeção que passou a fazer um maior controlo sobre o cumprimento desta atribuição dos reitores. Este facto permite afirmar que o menor número de relatórios encontrado antes de 1947, deve ter correspondido à situação real, embora continuem certamente a faltar relatórios.

Convém ainda sublinhar que as percentagens indicadas referem-se a

"relatórios possíveis", tendo em conta o número de liceus existentes (40 a 42 liceus, conforme os anos) e o total de anos da série (25 anos lectivos). Contudo sabe-se que nem todos os reitores liceus enviaram regularmente os relatórios, conforme é possível confirmar a partir dos seguintes exemplos:

- Ao contrário do que acontecia com outros liceus que editavam o seu anuário e o enviavam juntamente com o seu relatório dactilografado (liceu de Aveiro e Funchal entre outros), não encontrei nenhum relatório do liceu Pedro Nunes, em Lisboa, pelo que é de pressupor que o reitor se limitava a editar o Boletim do Liceu Pedro Nunes (ver bibliografia).

- Não encontrei nenhum relatório do liceu Camões, durante estes 25 anos.

- O primeiro relatório que encontrei do liceu de Portalegre data do ano lectivo de 1953-54. Na pasta em que foram arquivados os relatórios deste liceu encontra-se um ofício do reitor Júlio Frederico de Guimarães Biel, datado de 26 de Novembro de 1952 em que ele pede dispensa de fazer o relatório do ano de 1952-53 (ano em que tomou posse) porque *«nunca foram feitos relatórios em anos anteriores pelo que não disponho dos elementos necessários»*.

- Juntamente com os relatórios de 1940-41 encontra-se arquivada a circular nº 811 da Direcção Geral do ensino liceal, datada de 9 de Março de 1942, e dirigida aos reitores dos liceus onde se diz: *«Digne-se V. Exa. determinar que seja enviado a esta Direcção Geral o Relatório geral, referente a 1940/1941. Os liceus que já o remeteram, responderão simplesmente: já foi enviado.»*

Além de mostrar que, dois meses depois de terminado o prazo (7 de Janeiro), a Direcção Geral não conseguia controlar os relatórios que tinha recebido (pois mandou a circular a todos os liceus), esta circular permite apreciar, pelas respostas que lhe foram dadas e que se encontram na mesma pasta, a dificuldade com que os reitores cumpriam esta disposição e o carácter muitas vezes irregular, com que o faziam. Foram recebidos 23 ofícios de resposta à circular (apesar de, nesse ano existirem 40 liceus) em que os reitores referem as seguintes situações:

- 12 disseram que já tinham enviado o relatório;

- 6 disseram que estavam atrasados, por falta de pessoal para o dactilografarem, mas que contavam enviá-lo depois da Páscoa;



- 3 remetem para os seus antecessores a elaboração do relatório, pois tinham tomado posse nesse ano lectivo;

- 1 (o vice reitor do liceu D. João III) informa que, segundo o ex-reitor «*o relatório, cujos elementos estão todos compendeados, não foi enviado por ser impossível, com o pessoal existente, dactilografá-lo.*»;

- 1 (o reitor do liceu de Gil Vicente) diz que está a ser impresso o anuário.

Nesse ano só encontrei um total de 14 relatórios (menos de 50% do total de liceus) pelo que é de supôr que não tenham sido enviados mais.

As dificuldades que estes atrasos e faltas exprimem, eram motivo de queixas frequentes dos reitores, quer pelo volume de trabalho que a elaboração do relatório de acordo com as normas significava, para o próprio reitor e restante pessoal de direcção do liceu, quer ainda pelo facto de ir sobrecarregar o já reduzido pessoal de secretaria, com o trabalho de dactilografia.

Não admira portanto que se verifique uma grande discrepância na apresentação e no tamanho dos relatórios, apesar de serem obrigatoriamente dactilografados, normalmente num só lado da folha:

Em alguns casos são encadernados e chegam a atingir mais de 300 folhas escritas só de um lado, como por exemplo os relatórios elaborados pelo reitor António Barbosa do liceu Alexandre Herculano, no Porto; relatórios há, como o do liceu D. João III, Coimbra, em 1937-38, elaborado pelo reitor Alberto Sá de Oliveira que chega a atingir as 545 folhas escritas só de um lado.

Em outros casos são extremamente reduzidos, menos de 20 páginas, agrafados ou cosidos, com grandes lacunas de dados.

A título indicativo fornecem-se alguns dados sobre a dimensão dos relatórios em três anos da série (1937-38, 1947-48, 1957-58), tendo em atenção que havia tamanhos diferentes de folhas (embora o tamanho mais frequente fosse próximo do A5):

| PÁGINAS     | 1937-38 | 1947-48 | 1957-58 |
|-------------|---------|---------|---------|
| 20 ou menos | 5       | 4       | 2       |
| 21 a 50     | 8       | 20      | 7       |
| 51 a 100    | 2       | 3       | 7       |
| 100 a 200   | 7       | 3       | 5       |
| + de 200    | 2       | 0       | 1       |

A partir do momento em que os relatórios passaram a ir à Inspeção do ensino liceal para ela dar parecer, verifica-se a tentativa de o controlo dos relatórios funcionar como um processo de normalização para a sua elaboração. Os Inspectores analisavam não só os processos de organização e os resultados obtidos, mas também a maneira como os relatórios eram elaborados.

Uma das críticas mais frequentes nos pareceres que por vezes se encontravam anexos aos relatórios dizia respeito à concisão dos dados que alguns reitores forneciam. Um caso extremo aconteceu, por exemplo, com o relatório do liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa, em 1947-48, em que a reitora Alice Costa Pinto de Andrade se limitou a enviar três páginas onde enunciava um conjunto de queixas sobre as deficiências das instalações e que mereceu o seguinte comentário do inspector encarregado de redigir o parecer:

[Depois de constatar que o relatório não obedece às normas regulamentares e que a reitora, além das queixas sobre as instalações, se limita a dizer que a vida do liceu decorreu normalmente e que os dados estatísticos já foram enviados ao Instituto Nacional de Estatística, o inspector afirma]:

*«Sobre tal concisão de dados parece-nos muito difícil ter uma ideia por imperfeita que seja, da maneira como correu a vida escolar num grande liceu como é o Maria Amália.*

*Dos seus problemas pedagógicos, das suas aspirações espirituais, das dificuldades didácticas, e administrativas, das realizações sociais e educativas nada consta, pois de positivo só se diz que a vida decorreu normalmente.*

*É de desejar que os Snres. Reitores nos seus relatórios nos prestem informações suficientes que nos dêem uma imagem nítida da vida escolar dos seus liceus, não omitindo os pormenores essenciais aos contornos dessa vida.»* (Parecer do inspector que não se encontra assinado, arquivado junto ao relatório respectivo).

Mas a crítica não se dirigia só aos relatórios concisos e com pouca informação, mas também aos que se perdiam num acumular excessivo de dados de tipo administrativo (o que era, aliás, induzido pelas próprias normas) e que descuravam a apresentação de dados menos formalizados, como a orientação pedagógica, os processos de coordenação, os critérios de formação de turmas, etc., dados a que normalmente os inspectores eram mais sensíveis, pois a restante informação já constava de relatórios parcelares que eram enviados pelo reitor, durante o ano.

É o que acontece, por exemplo, no parecer que foi dado ao relatório do liceu de Ponta Delgada, em 1950-51:

*«A preocupação dominante de glosar velhas rubricas das normas oficiais a pedirem revisão, deu a este relatório uma trama burocrática onde é preciso catar as linhas reveladoras de uma orientação pedagógica. Alguns temas são tratados com bastante laconismo. Por isso a norma orientadora de certas actividades, nem sempre é difícil de achar. Assim sucede, por exemplo, no tocante à Biblioteca, visitas de estudo e excursões. Qual o critério seguido em matéria de leitura proporcionada aos educandos ? E como são orientadas as visitas e excursões ? Que colheita espiritual deram tais actividades ? O relatório não o diz. Nós, porém, acreditamos que todas foram conduzidas com sábia orientação e diligente cuidado por serem proveitosas à formação intelectual e moral dos estudantes.»* (Parecer do inspector, com assinatura ilegível, que se encontra arquivado em anexo ao relatório do respectivo ano.)

### 3. O RELATÓRIO COMO MEMÓRIA E INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Enquanto objecto de estudo, os relatórios elaborados pelo reitores dos liceus oferecem alguma ambiguidade heurística.

Essa ambiguidade resulta da dupla natureza dos seus objectivos:

- O relatório como forma de mostrar a **integração** do liceu nas normas e orientações em vigor. Este objectivo resulta do facto de o relatório ter de ser elaborado segundo normas detalhadas que delimitam com precisão o seu possível conteúdo, e destinar-se a ser lido, avaliado e comparado pela Direcção geral, e depois pela Inspecção do ensino liceal.

- O relatório como forma de **diferenciação** de cada liceu em relação aos restantes, o que leva os reitores a pôr em evidência a sua especificidade e o carácter distintivo da sua organização e administração.

Neste sentido, pode dizer-se que, no período em estudo (1935-1960), se está já em presença de um dos dilemas que actualmente atravessa o processo de avaliação dos estabelecimentos de ensino (ver entre outros: Bolland e Hopkins, 1988; Clímaco, 1991; Barroso e Sjørslev, 1991), ou seja: a necessidade de compatibilizar a **avaliação externa**, enquanto forma de "prestação de contas" da escola à Administração e à comunidade, com a **avaliação interna**, enquanto forma de desenvolver a auto-análise do estabelecimento de ensino, e de promover processos endógenos de mudança.

Se é certo que muitos reitores têm do relatório uma imagem meramente burocrático-administrativa de quem é obrigado a mostrar que cumpriu com as normas em vigor e que obteve resultados que se enquadram na média desejável, e como tal elaboram relatórios "cinzentos" e inexpressivos, outros há que utilizam o relatório para tecer considerações várias sobre as orientações que imprimiram ao estabelecimento de ensino, acentuando os factores que elucidam sobre a sua identidade. Neste sentido, o relatório, e o modo como é elaborado, acaba por ser uma fonte de informação importante sobre o próprio estilo de gestão do reitor e sobre o desempenho das suas funções.

Um exemplo que ilustra esta preocupação que alguns reitores têm em dar ao relatório uma feição "mais intimista" que testemunhe a realidade organizacional,

encontra-se nos relatórios elaborados pelo reitor do liceu de Faro, José Ascenso, que, invariavelmente, nos últimos anos do seu mandato formula as seguintes considerações na "parte final" do seu extenso relatório (normalmente com mais de 150 páginas):

*«Termina aqui este relatório que constitui uma síntese e um balanço final de todo um ano de actividades escolares. O seu principal destino é ser analisado pelas autoridades superiores. Em atenção a essa circunstância o elaborámos, utilizando para o efeito todos os elementos escritos de que dispuzemos e, ainda aqueles que se encontravam registados na nossa memória.*

*Descemos, todavia, a certos pormenores que não têm grande interesse oficial (ou pelo menos, não costumam ter). É que, além do destino oficial que já assinalámos para este trabalho, um outro fim - supomos - ele virá a ter, no decorrer dos anos e das gerações que forem chegando a esta Escola: julgamos que esta modesta síntese poderá, amanhã, de algum modo, constituir um subsídio para reconstituir a história do Liceu, neste lapso de tempo que foi o ano de 1958-59.*

*Foi, pois, com esta duas intenções que elaboramos o presente relatório, usando neste penoso trabalho de toda a probidade e utilizando todos os elementos de pormenor que tivemos ao nosso alcance.*

*E - mais uma vez - supomos que, ao terminá-lo podemos alimentar a esperança de que ele irá definir, embora sinteticamente, o que se passou nesta casa de educação no ano lectivo de 1958-59, marcando, por sua parte mormente literal, ou pelas suas estatísticas, os progressos ou regressos observados, as dificuldades encontradas no funcionamento de tão complexa máquina como é um Liceu de tão grande frequência, e as necessidades mais prementes a satisfazer para que esse funcionamento se aproxime alguma coisa da perfeição.» (Relatório do liceu de Faro, 1958-59)*

Esta mesma preocupação pelo valor documental do relatório e pela imagem que ele dá do liceu enquanto organização leva alguns reitores a publicá-lo sobre a forma de "anuário", contando para isso, normalmente, com o subsídio da Sociedade dos Amigos do Liceu que, por vezes se constitui nesses liceus, com esse preciso fim. Como dizia Sá Oliveira, no primeiro número do Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), em 1932, ao anunciar que ele substituiu o anuário que os reitores deviam organizar, o Boletim é fundamentalmente «um registo de factos e documentos» e destina-se a dizer «o que se fez, como se fez e porque se fez».

#### 4. METODOLOGIA UTILIZADA NA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

Se do ponto de vista da informação estatística (alunos, professores, turmas, pessoal não docente, horários, exames, rendimento de ensino, faltas de professores e alunos, aulas dadas, orçamento, etc.), os relatórios constituem um fonte documental relativamente objectiva que nos pode informar sobre o funcionamento do sistema de ensino ao nível da sua micro-estrutura (neste caso o liceu), o mesmo não acontece quando queremos analisar os critérios que presidem à organização das diferentes actividades, os processos pelas quais se desenrolam e as modalidades da sua gestão.

Os relatórios traduzem uma visão mediatizada da organização quer pelo quadro de análise que é proposto (as normas impostas pela Direcção geral), quer pela representação que o próprio reitor tem do seu desempenho e do funcionamento geral do liceu.

Portanto, e no domínio que interessa à minha investigação, os relatórios constituem uma dupla fonte documental:

- por um lado, os relatórios vão ser utilizados para descrever (numa perspectiva sincrónica e diacrónica), a maneira como se concretizam, em cada liceu as normas sobre a organização pedagógica e sua administração, analisadas na primeira parte deste trabalho;

- por outro lado, os relatórios servem para analisar o desempenho dos próprios reitores analisando o perfil funcional das suas actividades e a diversidade de modalidades de administração e gestão que eles põem em prática, não só em função dos contextos em que trabalham, mas também das características dos seus "estilos de gestão".

A análise e hermenêutica deste corpus documental assentou essencialmente na seguinte metodologia que defini após um primeiro contacto com os documentos, e no quadro do aparelho crítico da minha tese.

- Numa primeira fase, o conjunto dos 546 relatórios foram tratados de um modo essencialmente qualitativo, com o fim de reconstituir uma visão holística da organização do liceu, à semelhança do que é praticado nos estudos organizacionais dos

actuais estabelecimentos de ensino. Trata-se, no fundo, de adoptar em relação aos relatórios, uma **atitude de escuta**, numa atitude "quase-etnográfica" face ao material escrito. Esta atitude tinha por finalidade permitir-me, enquanto observador-investigador, armado de um quadro conceptual que tem em conta os contributos das modernas teorias da administração e da organização educacionais, ter uma visão de conjunto do funcionamento do liceu, em particular no que se refere à aplicação do "regime de classe" (tal qual foi descrito e analisado no capítulo 3).

Nesta fase, simultaneamente com a recolha de um número limitado de dados de estrutura e de funcionamento (ver ficha de recolha e respectivos dados, no anexo VII), tomei inúmeras notas e transcrevi ou fotocopiei os excertos mais significativos de relatórios, no sentido de recolher informação sobre a organização do tempo, dos espaços, dos agrupamentos, da coordenação dos professores, e da conexão do ensino.

Com base nestas "notas de campo" foi possível reconstituir o funcionamento do liceu naqueles domínios e identificar algumas das razões que explicam a sua eventual divergência com o que está legislado.

Para identificação dos processos utilizados na constituição de turmas, na coordenação de professores e conexão do ensino (elementos centrais da implementação do regime de classes) procedi a uma análise de conteúdo das rubricas dos relatórios onde eram referidos esses processos com a construção de categorias identificadoras das diferentes modalidades utilizadas e cálculo da frequência com que aparecem referidas nos relatórios (ver capítulo 6 e anexo VIII).

- **Numa segunda fase**, selecionei um conjunto mais restrito de relatórios referentes a anos que fossem significativos da evolução do próprio quadro legal sobre a administração dos liceus, no interior do período de tempo a que correspondem os relatórios (1935-1960). Foram seleccionados os anos de: 1937-38 (após a entrada em vigor do Estatuto de Carneiro Pacheco de 1936); 1947-48 (a seguir ao Estatuto de Pires de Lima, 1947); 1957-58 (para manter a mesma periodicidade, abrangendo um momento em que a maior parte dos liceus começa a entrar em rotura, pelo excesso de alunos e insuficiência de instalações). (Para outras razões ver capítulo 7).

Os relatórios destes anos foram analisados em função de uma grelha mais detalhada (ver anexo IX) que descrevesse de um ponto de vista **quantitativo** o

funcionamento do liceu nos domínios que interessavam ao meu estudo (edifício; titulares de cargos; distribuição do pessoal docente por diferentes categorias profissionais; pessoal não docente; alunos por ciclos e turmas; aulas previstas e dadas; absentismo de professores e alunos; orçamento e contas; resultados escolares; número e tipo de reuniões; principais assuntos tratados; actividades circum- escolares; visitas de estudo; festas e celebrações; filiação na mocidade portuguesa; associações; cantina).

Ao mesmo tempo procurei aprofundar a análise qualitativa realizada na primeira fase através de recolha de elementos sobre: organização pedagógica (turmas, horários, afectação de espaços, etc.); coordenação dos professores e conexão do ensino (supervisão pedagógica, visitas a aulas, reuniões, etc.); relação com a família; desempenho do cargo pelo reitor (projecto, estilo de gestão, representação da organização, etc.).

Apesar de muitos relatórios possuírem grandes lacunas de informação (ver no anexo IX a síntese dos dados recolhidos) foi possível construir um conjunto significativo de indicadores que sistematizam a informação sobre o perfil profissional dos reitores (anexo X), sobre a estrutura das receitas, das despesas e dos custos, sobre a qualificação do pessoal docente, o enquadramento dos alunos por pessoal docente e não docente, a dimensão das turmas e as faltas disciplinares (ver anexo XII).

Estas fases que correspondem ao processo de «condensação dos dados» descrito por Huberman e Miles (1991), deram lugar a um conjunto de escolhas analíticas cujas configurações correspondem à própria estrutura de apresentação dos dados de investigação nesta segunda parte do meu trabalho:

- **nível institucional:** contextualização da instituição liceu no quadro das políticas educativas do Estado Novo, no período em estudo (1935-1960) - **capítulo 5;**

- **nível organizacional:** modalidades de concretização da organização pedagógica definida pelo quadro legal (em particular no que se refere à aplicação do regime de classes) - **capítulo 6;**

- **nível pessoal (reitor):** análise funcional do cargo e características do seu desempenho - **capítulo 7.**



## **CAPÍTULO 5**

### **A POLÍTICA EDUCATIVA DO ESTADO NOVO E A ORGANIZAÇÃO DO LICEU**

**(1936 - 1960)**

A análise dos relatórios dos reitores dos liceus que constituem o "corpus documental" que serve de base a esta II parte, tem de ser contextualizada no processo de evolução política do Estado Novo, principalmente no que se refere à orientação que foi dada à política educativa (ver entre outros Mónica, 1978; Sérgio Grácio, 1986; Carvalho, 1986; Stoer e Araújo, 1987; Formosinho, 1987; Torgal, 1989; Nóvoa, 1992).

Embora o meu objectivo seja o de reconstruir, a partir dos relatórios, a maneira como, na situação concreta de cada liceu, e por vezes de cada reitor, foi executada a orientação normativa sobre a sua organização e administração, torna-se importante utilizar este "corpus documental" para identificar algumas medidas mais gerais que condicionaram fortemente o desenvolvimento dos liceus como organização educativa, neste período.

Entre essas medidas destacam-se, pela relevância que adquirem nos próprios relatórios dos reitores, as que dizem respeito à definição das finalidades do liceu e do seu público, e ao controlo ideológico da sua função educativa. São elas que permitem explicar o modo particular como o Estado Novo adaptou as estruturas existentes no ensino liceal, reforçando as suas características burocrático-mecanicistas (ver capítulo 4) e concretizando, no plano organizacional e administrativo, muitos dos princípios subjacentes à reforma de Jaime Moniz (1894-95) que a "instabilidade" política da 1ª República e o movimento organizado dos professores, tinham impedido (ver capítulo 3).

Neste domínio, são quatro as grandes orientações de política educativa que mais influenciaram a definição formal legal da administração do liceu e o desempenho do cargo do reitor:

- A obstrução à procura do ensino liceal oficial, com a redução da oferta e o reforço dos mecanismos de selecção dos que pretendem matricular-se neste tipo de ensino.

- A reabilitação dos exames.
- A redefinição da função social do liceu e a consagração do seu duplo papel como instituição que habilita para o acesso directo à vida activa e como meio de acesso ao ensino superior.
- A ideologização da organização liceal com a sua subordinação aos valores do Estado Novo.

## 1. A OBSTRUÇÃO DA PROCURA DO ENSINO LICEAL OFICIAL

Esta orientação é visível em particular a partir das medidas propostas pela Comissão da Reforma Orçamental criada pela portaria de 21 de Maio de 1928 (ver relatórios publicados no *«Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública»*, nº 1 e 2, 1929, pp. 45-88), e pelas conclusões a que chegou a Comissão nomeada pela portaria de 13 de Agosto de 1928 para estudar os principais problemas com que se debatia o ensino secundário (ver relatório publicado no *«Arquivo Pedagógico»*, nº 1, vol. III, Março de 1929, pp. 86-117).

Os relatórios destas duas Comissões constituem dois documentos extremamente importantes para compreender os pressupostos subjacentes ao processo de planeamento da rede escolar, no ensino secundário, e o tipo de organização liceal que ele pretendia preservar.<sup>(1)</sup>

O Relatório da Comissão de Reforma Orçamental, depois de um diagnóstico bastante completo da frequência escolar dos liceus e da sua origem geográfica, cujo excesso considera como responsável pela degradação do funcionamento destes estabelecimentos de ensino, apresenta um conjunto de propostas no sentido de reduzir a pressão da procura sobre os liceus do Estado, através do desenvolvimento do ensino particular (que em 1927/28 representava 28% dos alunos que frequentavam o ensino liceal) e do reforço da selecção à entrada no ensino liceal.

No quadro de uma política de redução do défice orçamental que constitui, oficialmente, o *«leitmotiv»* da constituição desta Comissão, o Relatório propõe que os alunos que reprovem em qualquer ano do ensino liceal não se possam matricular de novo, registando que isso seria suficiente para *«acabar com todos os professores provisórios [446*

*em 1927/28, ou seja 48,6% do total de professores], o que representa uma economia de 3 500 contos, pelo menos, além do benefício resultante da maior homogeneidade e capacidade pedagógica do corpo docente.»* (Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, p. 85).

Se fosse eliminada a repetência, a expansão da frequência dos liceus ficaria limitada aos aumentos verificados na entrada do sistema. Depois de constatar que os alunos que frequentam o primeiro ano dos liceus representam, em média 25% do total de alunos e que uma boa parte destes não passa à segunda classe, propõe que se introduza um sistema de selecção para a entrada no liceu *«por meio de provas eliminatórias simples e adequadas. Assim se melhoraria, consideravelmente, a qualidade do pessoal discente com manifesto benefício de todos»*. E a legitimidade desta medida é apresentada pela própria Comissão que afirma: *«O Estado tem obrigação de fornecer escolas apenas aos estudantes que querem trabalhar; aqueles que não têm capacidade mental, ou cujas disposições para o trabalho não garantem um aproveitamento conveniente das despesas efectuadas, nada têm que reclamar.»* (Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, p. 85)

Finalmente, e como medida de reforço da contenção na frequência dos liceus públicos, a Comissão propõe que seja fixada a lotação de cada liceu, *«de harmonia com a importância das suas instalações e a potência pedagógica do quadro do seu corpo docente efectivo»* e que sejam criadas *«zonas de influência pedagógica»* de acordo com a sua capacidade, situação geográfica e condições de acesso, de forma a permitir uma melhor distribuição dos alunos pelos diferentes liceus do país. *«Em cada liceu apenas deve ser permitida a matrícula àqueles alunos cujos pais, tutores ou responsáveis pelos encargos da sua educação, residam na sua respectiva zona de influência pedagógica.»* (Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, p. 86)

Estas propostas de "sectorização" da rede escolar, com a fixação obrigatória da população estudantil por zona de residência, de criação de um "numerus clausus", e de exigência de uma prova de acesso ao liceu, foram desenvolvidas e operacionalizadas pela Comissão criada pela portaria de 13 de Agosto de 1928, presidida por Eusébio Tamagnini (na altura director da Escola Normal Superior de Coimbra).

O principal contributo desta Comissão consistiu na definição das "zonas geográficas de influência pedagógica" de cada liceu (naquilo que pode ser considerado o primeiro exemplo de carta escolar do ensino liceal realizada no nosso país), bem como a fixação da sua lotação.

O diagnóstico que é feito pela Comissão sobre a frequência dos 33 liceus do

Continente é elucidativo da natureza da oferta escolar deste grau de ensino e do seu carácter social e regionalmente selectivo (ver quadro 13).

**Quadro 13**  
**Origem dos alunos que frequentam os liceus públicos**  
**e percentagem da população "licealizável" \*\* (1927/28)**

|   | 110 Liceus de Lisboa<br>Porto e Coimbra | 19 Liceus do resto<br>do Continente * | 4 Liceus das Ilhas |
|---|---|---------------------------------------|--------------------|
| Alunos  | 7 799                                   | 6 715                                 | 1 032              |
| % sobre o total   | 50,2                                    | 43,2                                  | 6,6                |
| Alunos oriundos do<br>concelho em que se situa o<br>liceu | 77,6%                                   | 67,0%                                 | —                  |
| % da população<br>"licealizável" **                       | 5,0%                                    | 2,6%                                  | —                  |

[Quadro construído a partir de dados contidos no Relatório da Comissão]

\* Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Chaves, Évora, Faro, Guarda, Guimarães, Lamego, Leiria, Portalegre, Póvoa do Varzim, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu.

\*\* O cálculo da população "licealizável" foi feito pela Comissão, a partir do censo de 1920, com base nos indivíduos de 10 a 19 anos de idade sabendo ler e escrever. É importante referir que 75 % destes indivíduos eram do sexo masculino o que pressupõe que a Comissão não entrava em linha de conta com o notável aumento da escolarização feminina desde então.

Como a própria Comissão conclui, *«praticamente os liceus servem apenas os concelhos das sedes respectivas e mais algumas, poucas, localidades importantes. A maior parte do país quase desconhece a existência do ensino secundário, ou melhor, não o utiliza.»* («Arquivo Pedagógico», nº1, vol. III, Março de 1929, p. 90). Além disso, *«nota-se que a percentagem dos indivíduos licealizáveis é muito pequena o que significa que, ainda mesmo que se abstraia dos analfabetos, as nossas classes dirigentes são seleccionadas duma massa de população insignificante.»* (p. 90). Para a Comissão, este facto ainda é agravado uma vez que o recrutamento dos estudantes do liceu se faz predominantemente nas cidades o que, atendendo às características desta população *«constituída pelos elementos mais ambiciosos, que procuram no torvelinho da actividade febril característica das cidades, os meios rápidos de alcançar fortuna»*) faz com que «sob

*o ponto de vista eugénico, essa massa insignificante de população que frequenta os liceus - magro alfobre donde extraímos os chefes de todas as actividades nacionais - não se pode considerar da melhor qualidade» (p. 90).*

Como principais medidas para alterar esta situação a Comissão propõe uma reorganização total da rede escolar dos liceus, diminuindo o número dos liceus centrais (que tinham o curso geral e complementar), estabelece a lotação máxima dos diversos liceus e as suas zonas de influência pedagógica, a alteração do quadro de pessoal docente e não docente, as condições de acesso à primeira matrícula, e o estabelecimento de uma escala de preferências para a matrícula nos anos seguintes (primeiro alunos internos com aproveitamento, depois repetentes e finalmente alunos de fora das zonas pedagógicas, caso ainda sobrassem vagas).

Com estas medidas não era aumentada a oferta global de ensino liceal (previa-se uma lotação máxima de 15 680 alunos, quando em 1927/1928 a frequência tinha sido de 15 546), mas as "economias" feitas com o encerramento de cursos complementares em alguns liceus permitia aumentar a escolarização no curso geral, principalmente nos liceus de província.

Ao mesmo tempo, *«fixando a sua lotação e limitando rigorosamente a matrícula ao âmbito dessa lotação, não somente se colocam os liceus em condições de bem exercerem a sua missão, mas ainda se alivia o orçamento do Estado da verba importante correspondente ao quadro docente provisório e se fornecem elementos de vida aos Colégios particulares.»* («Arquivo Pedagógico», nº1, vol. III, Março de 1929, p. 93)

Para desenvolver o ensino liceal fora dos grandes centros (além do ensino particular) a Comissão prevê a possibilidade de se criarem pequenos liceus, ou escolas secundárias municipais (a cargo das autarquias e portanto sem sobrecarga do orçamento).

Na sequência deste relatório são tomadas várias medidas, a partir de 1928, que configuram um quadro legal fortemente restritivo do acesso ao ensino liceal público:

- O decreto nº 15 365 de 12 de Abril de 1928 extingue várias Faculdades, Escolas Normais Primárias e o liceu da Horta, e limita as matrículas nos liceus de Lisboa, Porto e Coimbra, para além de anunciar para breve a regulamentação das *«condições de preferência para a admissão dos alunos que revelem melhores condições de aproveitamento.»* (artº 3, # único).

- O decreto nº 15 939 de 11 de Setembro de 1928 restabelece a divisão entre liceus "nacionais centrais" (com cursos complementares) e liceus nacionais (só com o curso

geral) que tinha sido suprimida em 1926 (2), limitando os primeiros às cidades de Aveiro, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra (um só liceu), Évora, Faro, Lisboa (quatro), Porto (três), Santarém, Vila Real e Viseu. Além destes os liceus do Funchal, Ponta Delgada e Angra do Heroísmo também mantinham os cursos complementares.

- O decreto nº 15 941 de 11 de Setembro de 1928 (regulamentado pelo decreto nº 15 981 de 27 de Setembro) aumenta as propinas dos liceus ( 400\$00 / ano para as três primeiras classes; 550\$00 / ano para as duas classes seguintes; e 750\$00 / ano para o curso complementar).

A lógica deste aumento é justificada no próprio decreto: *«apesar de o Governo não ter em vista dificultar o acesso ao liceu ou limitar aos ricos o seu aproveitamento»* entende que os indivíduos que estejam em condições de o fazer devem partilhar dos seus custos. *«Apesar de tudo, a totalidade da receita que deverão produzir as propinas fixadas pelo presente diploma fica ainda longe de representar a repartição de encargos em partes iguais, que seria equitativa, entre o Estado, que mantém o ensino liceal para garantia da cultura das classes dirigentes, e aqueles que pessoalmente disfrutam da situação social a que permite ascender.»*

Todavia, considerando que *«o ensino secundário visa à selecção de dirigentes, e é muitas vezes entre as famílias desprovidas de recursos pecuniários que surgem os indivíduos que as possuem»* o decreto alarga o limite de 3% (como máximo de alunos a que podia ser concedida insenção total de propinas), para 10% e define o limite de 5% para os que podiam ter redução até metade do valor das propinas. Cria ainda 50 bolsas de estudo para os alunos que, acabado o curso geral, *«e desde que bem qualificados, e reconhecidamente pobres, mereçam ser auxiliados no prosseguimento da sua vida escolar, enveredando para os cursos complementares.»* É também garantido o ensino secundário aos filhos dos professores dos liceus.

- O decreto nº 15 971 de 21 de Setembro de 1928 cria as zonas de influência pedagógica dos diferentes liceus; reorganiza o quadro de efectivos e de agregados, limitando o recurso a professores provisórios (*«de cujos serviços, salvo honrosas excepções, não podem exigir-se grandes benefícios para o ensino»*) ao preenchimento de vagas por prover no quadro de efectivos, ou à substituição temporária de professores impossibilitados por motivos legais; fixa o número máximo de turmas de cada liceu; cria um quadro de adidos para os professores excedentários.

- O decreto nº 15 972 da mesma data determina a ordem de preferência na matrícula dos liceus estipulando que, até aos limites da lotação, têm prioridade absoluta os alunos que pertencem à zona pedagógica. Regulamenta, ainda, o acesso à 1ª classe: além de uma inspecção médica (prevista no decreto anterior com o fim de assegurar que os alunos não sofrem de moléstia contagiosa e atingiram o desenvolvimento físico indispensável para seguirem o ensino secundário), prevê que o Governo pode determinar, quando o julgar conveniente, «a sujeição a provas que permitam a selecção dos alunos com melhores condições de êxito no ensino secundário». Estabelece as preferências para as matrículas nos anos seguintes, pela quais, só depois de preenchidas as vagas com os candidatos que frequentaram com êxito, no ano anterior o liceu, ou outros liceus da mesma zona, é que os repetentes podem inscrever-se, e depois destes, os alunos de fora da zona pedagógica.

- O decreto nº 15 973 de 21 de Setembro de 1928 autoriza a criação de liceus municipais (só com a 1ª e 2ª classes, e num mínimo de 50 e um máximo de 150 alunos), totalmente a cargo das autarquias, nos concelhos de população superior a 30 000 habitantes que tenham atingido importante desenvolvimento. Os alunos pagavam, além das próprias equivalentes às dos outros liceus (400\$00/ano no caso do 1º ciclo), uma propina anual extraordinária de 1 500\$00 (que podia ser liquidada em duas prestações), para contribuir para as despesas do funcionamento do referido liceu.

Apesar destas medidas restritivas (que se estendem a todos os graus de ensino - ver Mónica, 1978; Grácio, 1986; Nóvoa, 1992), a procura que se exerce sobre os liceus continua a ser bastante forte, obrigando a sucessivas alterações desta legislação e fazendo com que os efectivos matriculados nos liceus continue a aumentar em flecha, passando de 11 304 alunos em 1924/25, para 20 326 em 1934/35. Só a partir deste ano começa a baixar (com a introdução de medidas complementares, como o restabelecimento do exame de admissão aos liceus - decreto 25 461 de 5 de Junho de 1935 e reforma de Carneiro Pacheco - decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936 - que fixa em 600 o número limite de turmas em todos os liceus).



**Quadro 14**  
**Evolução da frequência dos liceus (ensino oficial)**  
**(1924-25 a 1959-60)**

| ANOS    | ALUNOS | ALUNAS | TOTAL  | % DE ALUNAS |
|---------|--------|--------|--------|-------------|
| 1924/25 | 8 559  | 2 745  | 11 304 | 24,3%       |
| 1929/30 | 10 385 | 2 962  | 13 347 | 22,3%       |
| 1934/35 | 13 798 | 6 900  | 20 698 | 33,3%       |
| 1939/40 | 10 705 | 6 337  | 17 042 | 37,2%       |
| 1944/45 | 10 556 | 6 725  | 17 281 | 38,9%       |
| 1949/50 | 11 594 | 8 491  | 20 085 | 42,3%       |
| 1954/55 | 15 140 | 12 702 | 27 842 | 45,6%       |
| 1959/60 | 22 578 | 20 671 | 43 249 | 47,8%       |

Fonte: M. Conceição Pires "Aspectos do ensino liceal. Um maço de notas." *«Labor»*, n.º 218, Fevereiro de 1963.

São várias as razões que explicam o relativo insucesso destas medidas (pelo menos numa fase inicial).

Por um lado, a própria procura social decorrente do aumento de alunos que frequentavam a escola primária (que entre 1920 e 1930 aumentaram 26,8%, passando de 289 605 para 367 330 - ver Nóvoa, 1987, 2.º vol. p. 575) e da melhoria da escolarização feminina no ensino liceal, faz com que a lotação máxima prevista em 1928 (490 turmas) fosse revista várias vezes: em 1931 (decreto 20 387 de 8 de Outubro e no decreto de 18 de Dezembro); em 1932 (decreto 21 678 de 31 de Agosto); em 1933 (decreto 23 077 de 4 de Outubro); em 1934 (decreto 24 530 de 10 de Outubro); em 1936 (decreto 28 084 de 14 de Outubro) que fixa em 600 turmas, número que se irá manter até 1946, altura em que pelo decreto 35 917 de 26 de Outubro, passa para 700.

Como dirá mais tarde um professor do liceu da Guarda, Alberto Marques, referindo-se a este período, *«as chamadas forças vivas, o Presidente da Câmara, o Governador Civil, os Deputados da Nação oriundos da respectiva zona pedagógica, etc.*

*conseguiam politicamente concessões de mais turmas ou acrescentamento - turmas de 42 alunos ! - das legais.» (Labor, nº 116, Novembro de 1951).*

Os próprios decretos atrás referidos que aumentam a lotação dos liceus inicialmente prevista justificam essas medidas pelo facto de a oferta não acompanhar os pedidos de matrícula e ficarem muitos alunos de fora. Por exemplo o decreto 21 678 de 31 de Agosto de 1932, depois de assinalar que *«aumentaram extraordinariamente os pedidos de matrícula na maior parte dos liceus»* e na *«impossibilidade de atender a todos os pedidos de matrícula, mas em ordem a aliviar as populações de naturais encargos resultantes da manutenção das turmas consignadas»* decide aumentar a lotação global em mais 95 turmas, *«considerando que as despesas com o desdobramento de algumas turmas desses liceus podem ser compensadas com as receitas provenientes das propinas dos respectivos matriculados.»*

Mas não é só a pressão da procura que reduz os efeitos das medidas legislativas tomadas, obrigando o Governo a abrir algumas brechas no "bloqueio" imposto aos liceus oficiais.

No seio do próprio regime existiam já, nos finais dos anos 20, algumas opiniões discordantes quanto a esta política de redução dos efectivos do ensino liceal. É o caso de Duarte Pacheco que, no pouco tempo em que foi ministro da Educação (e apesar de ter assinado a maior parte dos diplomas de 1928 que restringem a frequência dos liceus), decide restituir à cidade da Horta o liceu, extinto pelo decreto 15 365 de 12 de Abril de 1928, justificando essa medida com os seguintes argumentos:

*«Há quem pense que temos liceus de mais, devendo ser extintos os de menor frequência; mas a verdade é que em todos os países cultos se procura facilitar ao maior número possível de indivíduos a aquisição de uma cultura geral, e Portugal tem apenas cinco liceus por cada milhão de habitantes, quando em tantos países a percentagem oscila entre vinte e quarenta e na Espanha é de dez.»* (decreto 15 747 de 19 de Julho de 1928).

Esta tentativa de forjar pela lei a frequência dos liceus é manifesta; igualmente, no plano de construções definido, também em 1928, com a criação da *«Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário»* (decreto 15 942 de 11 de Setembro de 1928) e que, até 1949, construiu 18 novos edifícios e adaptou 6. Estes edifícios que se destinavam a substituir liceus já existentes, mas instalados em situação precária, foram programados tendo em conta as lotações "desejadas" pelo governo e

definidas nos diplomas atrás referidos, pelo que quando eram inaugurados já se encontravam superlotados.

Como diz, mais tarde, o ministro Leite Pinto no preâmbulo ao decreto 41 572 de 28 de Março de 1958 que estabelece um novo plano de construção escolar para 8 anos (16 liceus num total de 384 salas de aula): *«Com as construções realizadas pela Junta [entre 1928 e 1949] estaria praticamente resolvido o problema das instalações de um importante ramo do ensino se a concorrência à matrícula se tivesse mantido dentro dos limites que eram de prever. Mas esses limites foram largamente ultrapassados, não obstante a criação de novas escolas técnicas ter seguramente desviado muitos candidatos, que, sem elas, procurariam o ensino liceal»*.

Na verdade, nem a expansão da frequência do ensino técnico oficial (entre 1930 e 1940 mais do que duplicou de efectivos, passando de 17 979 alunos para 38 656 - Nóvoa, 1992), nem a reforma do ensino técnico de 1948 que pretendia contrariar, através de um *«voluntarismo governamental»*, a tendência desaceleradora que se começara a verificar a partir de 1947 (Grácio, 1986), nem o espectacular aumento do ensino liceal particular que quase quintuplica entre 1930 e 1940 (passando de 4 298 alunos para 20 590 - Nóvoa, 1992), se revelam suficientes para sustentar a pressão sobre os liceus.

Após a reforma de 1947 acentua-se o crescimento do ensino liceal oficial (os efectivos mais do que duplicam entre 1949-50 e 1959-60, passando de 20 085 alunos para 43 249, ver quadro 2) (3) e os liceus iniciam estratégias de recurso (desdobramento, construção de pré-fabricados nos recreios, não aceitação de matrículas dos repetentes, etc.), como os relatórios dos reitores a partir de meados da década de 50, largamente ilustram.

Aliás, a reforma do ensino liceal, determinada pelos decretos 36 507 e 36 508 de 17 de Setembro de 1947, marca uma ligeira inflexão neste processo de obstrução do acesso aos liceus (ou pelo menos na confiança que o governo tinha de controlar administrativamente a dinâmica social que determinava a procura do ensino): fim da fixação rígida da lotação máxima dos liceus a nível nacional; fim do privilégio de matrícula aos alunos residentes na zona pedagógica; fim da distinção entre liceus centrais e nacionais, embora o 3º ciclo só funcionasse em 28 dos 38 liceus existentes à data.

Todavia, isto não significa uma alteração da política educativa do Estado Novo que continuava apostada (como nota Grácio, 1986) em *«ajustar a educação à estrutura social»* (p. 100), mas antes uma alteração estratégica, pela gestão integrada da procura escolar através de uma orientação deliberada dos fluxos de alunos saído do ensino primário para o ensino técnico.

Sérgio Grácio no seu estudo sobre a reforma de 1948 do ensino técnico chama a atenção para o carácter politicamente inovador desta reforma na medida em que, propondo um *«modelo de expansão vertical do sistema escolar»*, ela se afasta do *«ethos dirigente que concebia a integração da ordem social como assente na conformidade de cada um com a sua condição e para a qual o sistema escolar devia contribuir através da sua estrutura mais adequada.»* (p. 100). Segundo este autor a reforma do ensino técnico de 1948 exprime assim um *«voluntarismo governamental»* destinado não só a apoiar o seu projecto de industrialização do pós-guerra, mas também a dar uma resposta adequada (do ponto de vista do *«ethos»* do regime) à procura popular de educação.

Se quisermos compreender esta inflexão estratégica que caracteriza a política educativa do Estado Novo, a partir dos finais da década de 40, torna-se necessário conjugar as informações disponíveis sobre a política dirigida para o ensino liceal e para o ensino técnico.

De uma maneira simplificada é possível descrever os critérios de racionalização das medidas tomadas, neste domínio, durante a primeira fase do Estado Novo da seguinte maneira:

a) O Estado pode delimitar a frequência do ensino liceal público através da morfologia da rede escolar, da oferta condicionada de equipamentos e da fixação de lotações máximas (que funcionavam como "numerus clausus"). A confiança no carácter determinante desta política de fixação dos efectivos, permite apostar num processo de renovação do parque escolar dos liceus (que foi a acção dominante da Junta de Construções do Ensino Técnico e Secundário), com uma programação de espaços que não tinha em conta uma provável expansão da procura.

Do mesmo modo, não era preciso aumentar a formação de professores pois, com a saída dos provisórios, por efeito da redução da frequência imposta pelo governo, os professores efectivos e agregados existentes, chegavam para as necessidades.

b) Delimitada a oferta oficial do ensino liceal, o Estado contava com a expansão do ensino privado (e em menor grau dos liceus municipais, que só tinham o 1º ciclo) para absorver a procura, por sectores da pequena e média burguesia rural cujos filhos (e em particular filhas) não encontravam lugar no ensino oficial, ou dele se encontravam bastante longe. E isto apesar de ser conhecida a má qualidade da maioria dos colégios (o

que fez com que apesar de algumas propostas nunca fosse ensaiada nenhuma forma de paralelismo pedagógico, excepto com os Seminários a partir de 1947, agravada pela ausência de professores qualificados (pela inexistência de escolas de formação particulares e pela diminuição abrupta da oferta no sistema oficial de formação de professores).

Por este processo o Estado tinha sempre a possibilidade de aumentar (sem custos) a sua fonte de recrutamento social, com os "melhores" alunos dos colégios que o sistema de exames (realizados obrigatoriamente nos liceus) filtrava.

c) Do mesmo modo, o ensino técnico funcionava como uma "escapatória" para uma procura social de educação de origem popular e que não tinha acesso ao liceu ou ao colégio, quer por efeito das barreiras "geográficas" (rede escolar), económicas (propinas e "custos de oportunidade" ), ou sócio-culturais (pelos mecanismos de selecção escolar, nomeadamente o exame de admissão). (4)

Até aos finais dos anos 40, a política educativa do regime do Estado Novo desvaloriza declaradamente o ensino técnico (ver Grácio, 1986), pois não vê nele uma **via paralela** ao ensino liceal (como irá acontecer a partir da reforma de 1948), mas sim um **desvio**, estrategicamente situado, para impedir o aumento da escolarização e em particular a do liceu.

Como vimos, esta "racionalidade política" foi subvertida pela própria realidade. Apesar de esta política ter sido eficaz para desacelerar a procura do ensino liceal oficial ( desviando-a quer para o ensino técnico quer para o ensino particular), ela não conseguiu "fixar" a população liceal nos valores "imaginados" pelo governo. Deste modo, o esforço de melhoria do funcionamento dos liceus (melhores edifícios, menos professores provisórios, maior selecção do público escolar, etc.) acabou por se revelar, em muitos casos, infrutífero.

A consciência dos maus resultados desta política educativa malthusiana, a sensibilidade de alguns sectores do regime, a partir dos anos 50 (de que o ministro Leite Pinto foi um exemplo) às "teorias do capital humano", as políticas de desenvolvimento económico ensaiadas pelo governo no pós-guerra, obrigaram a adoptar uma outra estratégia para "disciplinar" a procura e controlar o processo de desenvolvimento da escolarização.

Esta estratégia baseava-se, essencialmente, na aposta no ensino técnico como **segunda via** (socialmente discriminada e profissionalmente discriminante), alternativa ao

liceu, que é patente na reforma de 1948 e na política de expansão e melhoria da rede e dos equipamentos deste tipo de ensino.

Os critérios de racionalidade que caracterizavam esta estratégia podem ser sintetizados da seguinte forma:

- Se se mantiver uma política de contenção da oferta do ensino liceal (principalmente a partir do fim do 2º ciclo) e se se alargar a rede do ensino técnico, tornando-o mais atractivo (do ponto de vista das suas saídas profissionais) e aproximando-o, pelo menos ao nível do 1º ciclo, do ensino liceal (dando mesmo a hipótese de alguma transferabilidade), a procura oriunda das "classes populares" pode ser orientada para este tipo de ensino, o que satisfaz o seu desejo de mobilidade social, reduzindo-o, contudo, a "horizontes" compatíveis com a estrutura social existente.

Um exemplo elucidativo deste tipo de racionalidade (e da função reguladora que a rede escolar assume na sua concretização) é dado pelo discurso do Ministro da Educação (Pires de Lima) quando, na inauguração do novo edifício do Liceu de Setúbal, em 16 de Fevereiro de 1949, pretende justificar por que razão, apesar de reivindicações antigas, ainda não foi desta vez que o liceu foi contemplado com o 3º ciclo:

*«Quando se publicou a Reforma do Ensino Liceal, em Setembro de 1947, tinha sido já aprovada pela Assembleia Nacional, como V. Exas. sabem, uma lei que reformava o ensino técnico profissional, e que abria, em bases profundamente inovadoras, largos horizontes aos problemas da preparação para a vida e da cultura da nossa mocidade. E com tal optimismo se anteviram os resultados práticos desse ramo de ensino, que se verificou logo ser uma necessidade não dar de momento maior expansão ao ensino liceal, não abrir novos liceus senão quando absolutamente indispensáveis, não criar novos cursos nos liceus existentes. Antes de se conhecerem precisamente os reflexos do desenvolvimento do ensino técnico em Portugal, qualquer medida naquele sentido podia ser, na verdade, uma precipitação depois muito difícil de remediar.*

*Quando encarado especialmente o problema do ensino pré- universitário, e é este que imediatamente interessa a este distrito e a esta cidade, ainda outra razão séria determinou o Governo a não modificar o "statuo quo" existente, a não satisfazer, por conseguinte, e naquela altura [quando da aprovação do Estatuto], os desejos de Setúbal e de outras capitais de distrito.*

*Eu posso afirmar que os nossos estabelecimentos de ensino superior, e salvo uma ou outra rara excepção, atingiram e ultrapassaram há muito o estado de saturação. Não podem nem devem receber-se em muitas Faculdades e Institutos mais alunos, sob pena de o ensino se ressentir do excesso de pessoal discente e de se afectar o nível elevado que é forçoso que ele mantenha e de que se orgulham as nossas Universidades.*

*Eu não sei se esta afluência aos cursos superiores é um bem ou se é um mal, pois, se por um lado é um bem indiscutível, enquanto representa desenvolvimento e expansão da cultura superior, pode também ser um mal, se tiver como consequência a criação de um proletariado intelectual, com todos os seus danosos reflexos sociais. (...)*

*O que seria, se, de um momento para o outro, saíssem dos nossos estabelecimentos de ensino superior mais algumas centenas de médicos ou de advogados, sem clientes, de engenheiros ou arquitectos, sem obras para realizarem, de professores sem alunos, de licenciados sem empregos remunerados ? Além do fatal rebaixamento dessas classes e dessas profissões, teríamos um mal estar social de consequências sérias e graves.»* (Transcrição do discurso do Ministro da Educação na sessão solene para entrega do novo edifício do liceu de Setúbal, in Relatório do Liceu de Setúbal, 1948-49).

Como já foi dito atrás, esta estratégia não se revelou suficiente para sustentar a expansão do ensino liceal público, e o desinvestimento deliberado do governo na construção de novos liceus e no alargamento da rede, tornou rapidamente desajustados os edifícios que tinham sido construídos até aos princípios da década de 50 pela acção da Junta de Construções do Ensino Técnico e Secundário.

Assim, por exemplo, a reitora do liceu Carolina Michaelis, no Porto, depois de descrever em termos bastante elogiosos o edifício e suas instalações que tinham sido acabadas de inaugurar (em Junho de 1951) afirma: *«Este edifício sem ser isento de defeitos, tem condições para o ensino eficiente, se a sua população se mantiver dentro da lotação das suas 26 salas de aula, lotação que está completa. Se o aumento crescente da população obrigar a formar turmas que vão ocupar instalações, perde este liceu a sua eficiência, porque deixa de satisfazer aos fins para que foi construído e tal sucederá, se não forem tomadas providências imediatas para melhores instalações para o Liceu Rainha Santa Isabel, muito mal instalado e situado numa zona muito populosa, mas de poucos recursos, que não pode suportar os encargos do ensino particular, nem mesmo o transporte diário para este liceu.»* (Relatório do Liceu Carolina Michaelis, 1951-52).

Dois anos depois, o liceu já tinha que funcionar com duas turmas em regime

de desdobramento e em 1958-59 a reitora desabafava no seu relatório a propósito da falta de espaço que levava a que nesse ano funcionassem em desdobramento 8 turmas, e que muitas outras ocupassem salas de trabalhos manuais: «(...) e assim, um liceu construído para um ensino em instalações adequadas, se vai transformando num conjunto de salas de aula e nada mais.» (Relatório do Liceu Carolina Michaelis, 1958-59).

Igualmente, em 1952 o Ministro da Educação Pires de Lima, na inauguração dos liceus de Aveiro e de Oeiras (que seriam os últimos a serem construídos por largos anos), confessa que se «estava no último ano em que foi possível autorizar a matrícula nos liceus a todos os que a requererem». («Escolas Técnicas», nº 13, 1952, p. 480).

Em 1960, e segundo o diagnóstico feito pelo Centro de Estudos de Estatística Económica, no âmbito do "Projecto Regional do Mediterrâneo", «a lotação dos estabelecimentos oficiais de ensino liceal estava ultrapassada em mais de 40% : encontravam-se inscritos mais de 13 500 alunos para além da sua capacidade.» (Instituto de Alta Cultura. Centro de Estudos de Estatística Económica, 1963, p.32).

Na verdade, no final da década de 50 sucedem-se as medidas de recurso que possibilitem minorar os problemas resultantes da falência da política ensaiada até aí pelo Estado Novo:

- Em 1956, o decreto 40 826 de 25 de Outubro, cria, finalmente o 3º ciclo no liceu de Setúbal, e também no de Oeiras inaugurado quatro anos antes) e Guimarães, além de prever a criação de secções em edifícios separados, para liceus com excesso de alunos. Na mesma data, o decreto 40 827 prevê que os liceus municipais (que até aqui só podiam leccionar o 1º ciclo), pudessem alargar o ensino até final do 2º ciclo.

- Em 1957, o decreto 41 280 de 20 de Setembro, cria o 3º ciclo nos liceus da Horta e de Viana do Castelo.

- Em 1958, é a vez dos liceus de Lamego, Leiria, Portalegre e Póvoa do Varzim passarem a leccionar o 3º ciclo (decreto 41 698 de 27 de Junho).

- Finalmente, o mesmo acontece no liceu de Chaves (decreto 42 362 de 3 de Julho).

Isto tudo sem que as instalações aumentassem, o que, como os relatórios destes anos e liceus revelam, deu origem a um sentimento desencontrado de satisfação pela "promoção" (durante tanto tempo ansiada) e uma "dor de cabeça" aos reitores para arrumarem os alunos, fazerem os horários e controlarem a disciplina.



Em síntese, pode dizer-se que, entre 1936 e 1960 (período abrangido pelo estudo dos relatórios dos liceus, nesta II parte), se assiste a uma política deliberada de contenção da expansão da rede escolar do ensino liceal público, primeiro, até 1947, através de uma estratégia claramente "obstrucionista", em seguida através de uma estratégia de "aliciamento" para o ensino técnico.

Se na primeira fase foi possível retardar a "explosão escolar" e investir na construção de novos edifícios, ou recuperação e adaptação de edifícios já construídos para o ensino (cuja conclusão ocorreu principalmente na década de 40), na segunda fase a pressão da procura passou a ser incontável e o parque escolar torna-se rapidamente obsoleto face às necessidades. (5)

Este desajustamento deliberado entre a oferta e a procura escolar, ao nível do liceu público (e a incapacidade de o ensino privado e do ensino técnico funcionarem integralmente como verdadeiras alternativas), fizeram com que, ao contrário do que aconteceu nos outros países após a Segunda Guerra Mundial, a "explosão Escolar" (descrita por Coombs, 1968), fosse substituída, em Portugal, por uma "implosão escolar" de que a organização e administração dos liceus foram as principais vítimas.

Esta é uma das condicionantes essenciais a ter em conta na análise da organização e administração do liceu que transparece dos relatórios, neste período, e um dos factores que explica a sua evolução.

Os liceus (enquanto organização, isto é o reitor, os professores e os alunos) vão viver uma situação de tipo esquizofrénico confrontando-se sistematicamente com duas "realidades":

- a do Diário do Governo e da sua retórica legislativa (que crê ser possível por via administrativa tornar os liceus pequenos, bem instalados, sem professores provisórios, com turmas entre 25 a 30 alunos, com uma população estudantil bem seleccionada, capazes de formar em boas condições o "escol" da nação);

- e a do dia-a-dia, cujas dificuldades os relatórios, em geral, deixam transparecer: superlotação, más instalações, elevado número de professores provisórios, alunos que "furam" as barreiras da selecção, etc.

## ALGUNS EXEMPLOS EXTRAIDOS DOS RELATORIOS

### - Liceu de Santarém 1955-56:

*«Como desde há anos venho frizando nos meus relatórios, e embora o actual edifício do liceu tenha somente 13 anos de existência, o que é um facto é que ele é absolutamente insuficiente para a frequência que ano a ano tem ido crescendo, tendo atingido o máximo da sua capacidade de recepção. Foi de 678 alunos internos matriculados inicialmente, e mais não pode comportar o edifício; foram sacrificados o serviço de leitura na Biblioteca que serviu de sala de aula durante todo o ano lectivo, e as sessões de Educação Física Feminina, que sempre, desde há quase 40 anos, existiram neste liceu, e que pela primeira vez, em 1955-1956, deixaram de funcionar, por haver um só Ginásio. Querendo atender-se a todos os requerentes à matrícula, somente com um aumento do edifício (...), ou com o desdobramento do horário em dois, prolongando as aulas até às 19 horas, com início às 8 horas, poderá ser resolvido o problema, afigurando-se esta última solução pedagogicamente condenável por motivos óbvios, embora a ela, transitoriamente, se possa recorrer numa emergência que se antolha como muito próxima.»*

### - Liceu do Funchal 1955-56:

*«Em 8 de Outubro de 1942 as aulas do velho liceu do Funchal, com mais de 100 anos de existência, passaram a ser dadas nas actuais instalações.*

*Estavam ainda várias obras em curso e o novo edifício, com lotação para cerca de seiscentos alunos, parecia exageradamente vasto, visto terem-se registado apenas umas 300 matrículas.*

*Decorrido pouco tempo todos tinham porém de reconhecer que não se havia pecado por excesso, mas sim por defeito.*

*De ano para ano foi aumentando a frequência e presentemente estão a ser aproveitadas para trabalhos escolares, arrecadações e dependências construídas para fins bem diversos; houve até necessidade de arrendar há poucos meses um prédio contíguo ao nosso câmpo de jogos para aí instalar três turmas masculinas do 1º ano.*

*De outro modo teria de ser recusada a matrícula a numerosos candidatos, ficando alguns impedidos de continuar os seus estudos por falta dos precisos recursos para a inscrição no ensino particular.»*

### - Liceu D. Manuel II (Porto), 1956-57:

*«Funcionou este liceu em regime de desdobramento, tendo, por isso, os cursos complementares a maioria das aulas de tarde. Pensei que estes alunos, melhor do que quaisquer outros, aproveitariam as manhãs para trabalhar e que, desta forma, seria de esperar um melhor rendimento. Tal não sucedeu. O rendimento diminuiu porque não houve o aproveitamento do tempo da manhã, em estudo, como eu esperava, e ainda porque - e isso deve ser uma razão fundamental - as aulas da tarde não dão o rendimento das aulas da manhã. E não são só os alunos que dão menos rendimento, mas também os professores.»*

### - Liceu de Oeiras, 1957-58:

*«Em condições normais o liceu não pode aceitar todas as inscrições pedidas. Apresentavam-se duas soluções: ou recusar a matrícula a cerca de 400 alunos que não teriam vaga em nenhum dos liceus de Lisboa e que dificilmente as encontrariam no ensino particular, ou organizar as 31 turmas e trabalhar em regime de turnos, absorvendo assim a totalidade dos inscritos. Foi esta a solução adoptada na reunião dos reitores a que presidiu S. Exa. o Subsecretário de Estado da Educação Nacional.»*

- Liceu de Faro, 1958-59:

*«A observação dos números contidos no quadro revela à primeira vista que, em 1958-1959, a frequência deste liceu sofreu mais uma vez uma variação substancial, para mais. Diremos mesmo que nos dois últimos decénios não se verificou qualquer aumento semelhante, e que a frequência agora registada é a maior verificada em toda a história desta escola.*

*Continuamos pessimistas no que se refere à esperança de uma variação para menos, ou sequer a perspectiva de uma estabilização. Com efeito, tudo indica que este aumento contínuo vai prosseguir nos anos que se seguem, sendo nula a probabilidade de um retrocesso ou de uma paragem (...).*

*Confirma-se ainda, francamente, a afirmação feita em oportunidades anteriores de que a criação de novas escolas de ensino técnico elementar, no Algarve, e de que a elevação a Nacional do liceu de Portimão foram factores que, nem ao de leve, influíram na frequência do liceu de Faro. O tempo tem-se encarregado de, inexoravelmente, demonstrar à saciedade a verdade desta previsão.*

*A frequência neste liceu tem efectivamente continuado a subir, indiferentemente a todas essas providências administrativas e os anos têm mostrado bem cruelmente a débil razão que assistia a todos quantos nelas assentavam as suas melhores esperanças para um descongestionamento do liceu de Faro.*

*Repete-se: o facto exacto é que este liceu vive em regime de super- lotação há mais de dez anos, impondo-se - ao que nos parece - a necessidade de serem adoptadas medidas especiais - diremos mesmo radicais - no sentido de se sair do regime de anormalidade em que há tantos anos se tem vivido nesta escola.»*

---

## 2. A REABILITAÇÃO DOS EXAMES

O reforço da selecção e a reabilitação do exame constituem as duas respostas mais decisivas da política educativa do Estado Novo, para tentar impedir a preversão da função social do liceu, enquanto instituição vocacionada para a formação das elites e base para o acesso ao ensino superior, e ao mesmo tempo para preservar a sua organização, administração e funcionamento dos "prejuízos" causados por uma frequência excessiva e, muitas vezes, sem a "qualidade desejada".

Na defesa da selecção e dos exames misturam-se, assim, dois tipos de argumentos que importa distinguir:

- uma razão pedagógica que visa evitar que o excesso de alunos prejudique "a acção docente" e impeça tirar partido da organização pedagógica utilizada para o ensino colectivo, baseada no regime de classes que caracterizei pormenorizadamente na I parte deste trabalho.

Esta "razão" é visível por exemplo nos argumentos utilizados no decreto 25

461 de 5 de Junho de 1935 para justificar a introdução do exame de admissão aos liceus:

*«Enquanto efectivamente se permitir que no ensino secundário ingressem alunos que não sejam convenientemente seleccionados e que por isso reagem pelas mais desencontradas maneiras à acção professoral, tornando quase inteiramente impossível o ensino colectivo, e, para agravar mais este profundo mal, enquanto se continuar a consentir que as virtualidades docentes dos liceus, em pessoal, material e instalações, sejam fortemente diminuídas pela quase ilimitada ultrapassagem das suas lotações escolares, nunca será possível fazer da nossa escola secundária um instrumento educativo que compense o Estado dos gastos que lhe acarreta e pague a pena dos esforços e canseiras que mestres e alunos com tão míngua proveito nela consomem. (...)*

*Por isso, pelo presente decreto, se institui que a admissão à frequência do ensino secundário depende da prestação de um exame de entrada, tendente a verificar se os candidatos à sua frequência, além de possuírem certos conhecimentos fundamentais, estão aptos para reagir congruentemente à acção educativa que por intermédio desse ensino se pretende realizar.»*

- uma razão política e social que visa pôr a escola ao serviço de uma "tecnologia social" - enquanto conjunto de medidas orientadas para influir no ajustamento da expectativa subjectiva dos utilizadores da escola, ao seu destino objectivo, preservando a conformidade de cada um com a sua condição social (ver Grácio, 1986).

Um dos exemplos, entre muitos, a favor desta "tecnologia social" encontra-se nas conferências que Eusébio Tamagnini proferiu em 1936 (pouco tempo depois de abandonar o Ministério) para justificar as medidas que tomara enquanto ministro da Instrução (nomeadamente a introdução do exame de admissão ao liceus, de que foi o responsável):

*«As nossas escolas não podem inspirar-se no sentimento romântico de fazer passar todos os jovens pelos mesmos cursos, sujeitando-os a uma educação uniforme que lhes desperte ambições e desejos de posições sociais equivalentes.*

*Muito pelo contrário, o bem da Nação exige que haja escolas de formação, diferenciadas, onde a cada indivíduo se dê educação consentânea com as suas capacidades e aptidões particulares.*

*O bem da Nação e o serviço social exigem, por conseguinte, que nas escolas se opere selecção rigorosíssima, tão cedo quanto possível.*

*É esta consequência lógica da concepção nacionalista do Estado português que aceita a vida como serviço; serviço duro e incondicional a bem do povo e da Nação.*

*É nesta selecção precoce, quanto ao carácter e eficiência individual que está a base e a garantia de boa formação da escola dirigente, dos chefes.*

*A esta concepção nacionalista dum selecção activa, rigorosa e precoce, opõe-se a concepção liberal e marxista que prefere a selecção passiva, por assim dizer inerte, de carácter oriental, que entregando todos os alunos, embora perfeitamente diferentes quanto à inteligência e outros dotes pessoais, à mesma escola, espera angelicamente que no fim eles se seleccionem "por si próprios"!» (Tamagnini, 1936, pp. 9-10)*

De um modo geral pode dizer-se que os reitores e os professores dos liceus aceitaram de bom grado, a criação destes exames e neles se confundiam por vezes os dois tipos de argumentos.

Por exemplo, o director da 1ª classe do liceu de Angra do Heroísmo refere no seu relatório que os bons resultados obtidos nesse ano (1935-36) se devem «*ao exame de admissão que permitiu afastar o peso morto e dissolvente de alunos sem preparação nem capacidade, e a tal ponto foram excelentes os trabalhos dessa selecção que se tornou possível ultrapassar nalgumas disciplinas as exigências dos programas*» (Relatório do Liceu de Angra do Heroísmo, 1935-36).

Igualmente significativa é a opinião formulada nesta altura por Alvaro Sampaio, professor no liceu de Aveiro e co-director da revista "Labor": «*Por legítimas que possam ser as aspirações de cada indivíduo, a sociedade tem de defender-se dos incapazes, dos insuficientes, dos falhados. As funções de comando, de direcção e de orientação não devem ser confiadas aos menos aptos. A selecção impõe-se pois como um imperativo categórico. Ela é inadiável e indispensável, tanto nos cursos superiores como no ensino secundário, Seleccionar e orientar são os problemas pedagógicos da hora presente que requerem a nossa atenção e estudo.*» (Boletim do liceu Pedro Nunes, nº7, ano III, 1934, p. 328).

Entre as "razões pedagógicas" que levam os professores e os reitores a acolher favoravelmente os exames de admissão conta-se como vimos a possibilidade de criar turmas mais homogéneas, melhorando assim o ensino em regime de classe. Por isso

em muitos liceus são utilizados os resultados dos exames de admissão para a constituição de turmas homogêneas no 1º ano que depois eram mantidas (dentro do possível) nos anos seguintes (ver capítulo 6).

A importância que o exame atinge, a partir de 1930, torna-o no alvo preferencial de grande parte da legislação do ensino liceal neste período. Por um lado, assiste-se a uma tentativa de criar instrumentos que, de maneira expedita, permitam seriar devidamente os alunos. Por outro lado, os exames transformam-se nos "espelhos" dos liceus, o que faz com que o reitor lhes dedique um cuidado redobrado e a administração procure exercer um apertado controlo sobre a sua execução. Além disso o período dos exames torna-se um dos raros momentos em que existe uma interacção entre o liceu e a "comunidade" (muitas vezes de sentido negativo, pelas acusações de irregularidades ou de prepotências avaliativas) o que é notório na imprensa regional e nacional que dedica, normalmente, a estes assuntos uma particular atenção.

A tentativa de criar uma "tecnologia de exames" que aliviasse o liceu do volume excessivo de trabalho (principalmente devido aos alunos externos que obrigatoriamente faziam exame no liceu), e que fosse "rigorosa" e "objectiva" fez com que se criasse em 1930 (decreto 18 884 de 27 de Setembro) um sistema original baseado predominantemente em provas escritas (6) e na instauração do princípio do anonimato, chegando mesmo a referir que no espírito do legislador estava a ideia de criar um «*corpo de examinadores*» separado dos professores (o que permitia melhorar a selecção dos examinadores e aproximar mais os professores dos alunos), embora tal não fosse possível por dificuldades do Tesouro e porque era uma mudança muito brusca na tradição.

A importância dada às provas escritas em relação às provas orais e a prática do anonimato foram mal recebidas em muitos liceus, embora tivesse obviamente os seus defensores. Um deles, Guimarães Dias (1942) afirma, num opúsculo significativamente chamado «*Uma conquista do Estado Novo. Os exames liceais*», que estes princípios foram consagrados pela Assembleia Nacional que, depois de atento debate, «*lhes reconheceu o seu altíssimo poder morigerador e reformador dos costumes académicos. Foi uma conquista do Estado Novo, de um profundo alcance moral, com projecção em vários sentidos da acção pedagógica.*» (p.6)

As críticas que transparecem nos relatórios dos reitores (e que vão estar na origem da alteração da lei em 1944) dirigem-se sobretudo contra a suspeição que recaiu sobre os professores com a imposição do anonimato dos alunos nas provas escritas, e com o "apagamento" do professor neste processo. Como diz Gomes Belo, reitor do liceu da

Horta, regozijando-se com a alteração da legislação que restabeleceu as provas orais em todas as disciplinas: *«A realidade concreta do professor vivo que fala, que discute, que interpreta só pode trazer prestígio para um ensino que se mostrou nos últimos anos, uma coisa vaga impessoal que permitiu os maiores desrespeitos com total projecção para o domínio da moral pública»* (Relatório do Liceu da Horta, 1944/45).

Na resposta que o reitor do liceu Alexandre Herculano (em anexo ao Relatório de 1940-41) deu ao questionário sobre o regime de exames enviado pela Direcção Geral do Ensino liceal aos reitores dos liceus (circular nº 426 de 17 de Dezembro de 1941) os prejuízos causados com o regime de exames que vigorava desde 1930 são claramente apresentados.

Por um lado, o reitor queixa-se com o facto de, com a supressão das provas orais (excepto nas línguas vivas) o ensino se ter arrastado *«para uma mecanização de perguntas e respostas em que apenas trabalha a memória, intencionalmente feitas para o actual regime de provas escritas»*.

Por outro lado, considera que *«com a suspensão das provas orais, o ensino particular perdeu todo o medo e vergonha de mandar os seus alunos aos exames, porque a verdadeira causa dos insucessos fica tão escondida do público, nas provas escritas, que fácil é apresentar como causa das reprovações, tudo quanto vier à imaginação (pontos difíceis e mal organizados, perguntas fora dos programas, etc.) para esconder a verdadeira»*.

*A simples restituição da prova oral seria medida suficiente para afastar dezenas de alunos que actualmente são mandados para o exame no mais completo e espantoso estado de ignorância.*

*A instituição da prova oral teria, ainda, além de outras, a vantagem de fazer modificar certos processos de ensino, não recomendáveis, que o ensino particular está seguindo como o melhor para "preparar os alunos para o exame".»* (Relatório do Liceu Alexandre Herculano, 1940-41).

Na verdade, este regime de exames, aliado ao facto de estar em vigor o "regime de disciplinas" criado pelo decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936 (reforma de Carneiro Pacheco), fez aumentar a procura do ensino privado; mesmo por alunos internos que estavam ameaçados pela reprovação e que decidiam tentar a sua sorte. Criticando este facto (porque de certo modo desautorizava o "juízo" feito pelos professores do liceu) o reitor do liceu Alexandre Herculano apresenta a estatística dos alunos internos que, entre 1937 e 1942, recorreram a esse expediente e que, passando ao particular no meio do ano,

se apresentaram a exame: no exame do 3<sup>a</sup> ano, 96 aprovados (93%) e 7 reprovados; no exame do 5<sup>o</sup> ano, 30 aprovados (54%) e 25 reprovados; no exame do 7<sup>o</sup> ano, 46 aprovados (54%) e 38 reprovados.

Finalmente, o trabalho que o serviço de exames acarretava para os professores do liceu (*«tortura de mestres, calvário de estudantes»*, in Labor, n<sup>o</sup> 84, 1937), pode ser visto por estes números avançados pela reitora do liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, no seu relatório de 1940-41: *«Foram vistas e classificadas 25 000 provas em menos de 15 dias, correspondendo a 1 586 alunos que fizeram exame entre 19 e 31 de Junho, o que obrigou a que se trabalhasse uma média de 11 horas por dia.»* (p. 23). Além do número exagerado de examinandos, os reitores protestavam com o facto de a maioria ser do ensino privado e virem mal preparados. Por exemplo, no liceu de Alexandre Herculano, em 1940-41 apresentaram-se a exames 243 alunos internos e 673 examinandos vindos dos colégios particulares.

Este regime foi extinto pelo decreto n<sup>o</sup> 34 053 de 21 de Outubro de 1944 (pouco depois de nova remodelação ministerial com a entrada de Caeiro da Mata) que nos seus considerandos refere o balanço negativo que era feito a este sistema de exames. Depois de reafirmar a necessidade de haver provas orais e de referir as queixas que têm sido feitas sobre a maneira como decorrem os exames e sobre o anonimato, *«regime de excepção que não prestigia os serviços do Estado e fere injustamente toda uma classe de funcionários»*, torna obrigatório que todos os exames tenham escrita e oral (com dispensa a partir de 14 valores nas provas escritas), sendo os pontos organizados em cada liceu.

Em 1947, com o Estatuto aprovado pelo decreto 36 508 de 17 de Setembro, é reposto o anonimato das provas escritas; mantêm-se as provas orais e a dispensa sobe de 14 para 16 valores; e é restabelecido o sistema de exames nacionais (com as provas escritas elaboradas pela Inspeção do ensino liceal coadjuvada por professores designados pelo Ministro). No final dos exames (e até 30 de Agosto) o reitor tinha de fazer um relatório detalhado dos mesmos (para enviar à Inspeção do ensino liceal) *«anotando o que interessar à qualificação do serviço dos professores»*.

**Em síntese:** a vida dos liceus é profundamente afectada pela realização dos exames a alunos internos e externos, no final do ano, com uma mobilização total dos recursos disponíveis (e por vezes com recurso a professores de fora) e com um trabalho de planeamento (salas, júris, atribuições de notas, fiscalização de provas, etc.) que reproduz



as dificuldades do início do ano para a elaboração dos horários e distribuição do serviço docente.

Ao mesmo tempo, o período de exames corresponde a um momento em que o liceu está particularmente exposto à fiscalização da Inspeção e aos olhares da opinião pública, o que faz com que os reitores, procurando precaver-se de qualquer anomalia, reforcem o controlo sobre os professores e estabeleçam normas específicas e detalhadas para regular todos os procedimentos a realizar pelo pessoal docente, pessoal auxiliar e alunos.

Finalmente convém referir que, apesar de todo este investimento, são frequentes as queixas dos reitores sobre a pouca eficácia que estes exames tinham na selecção dos alunos, atendendo ao esforço que era preciso desenvolver para os realizar.

---

#### ALGUNS EXEMPLOS EXTRAIDOS DOS RELATÓRIOS

##### - Liceu Infanta Dona Maria (Coimbra), 1954-55:

*«A apreciação subjectiva das provas do exame perdeu muito do seu valor, por via de recursos, por via de Inspeção e, essencialmente, por via de tabelas de correcção. (...)*

*Para obviar aos desvios das baixas percentagens de algumas disciplinas, tem-se recorrido a tabelas de correcção que, segundo é de supor, se baseiam na curva de Gauss ou qualquer outra considerada mais perfeita para o fim em vista. (...)*

*[Quanto aos exames de admissão] seria necessário torná-los mais selectivos, provocando uma preparação menos artificiosa dos candidatos, que são orientados em vista mais das provas a prestar do que de uma formação sólida de conhecimentos. (...) Só a uma preparação feita nestes termos se pode atribuir o malogro duma percentagem apreciável de candidatos do 1º ano liceal esbarrando com dificuldades insuperáveis, quando tinham obtido vantajosa classificação na entrada [exame de admissão].»*

##### - Liceu D. João de Castro (Lisboa), 1955-56:

*«O nível de aproveitamento e, com ele o nível de cultura, não me parece que esteja subindo nos alunos liceais, internos ou externos, antes me convenço de que haverá baixa lamentável, - quaisquer que sejam as ilações que se pretendam tirar das estatísticas. (...)*

*Ouso opinar que a baixa no ensino e na cultura prosseguirá, talvez acentuada progressivamente, no caso de continuarem a aferir-se os pontos por estatísticas tiradas de números em que a maioria provém de examinandos que se inscrevem para exame, sem apresentante responsável ou até sem nenhum apresentante, e, como se tanto não bastasse, ainda "a posteriori" se alteram os resultados dos mesmos pontos, em vista das percentagens gerais produzidas.*

*A Nação não tem carência de diplomados com os cursos liceais. Não há necessidade, como às vezes em tempo de guerra para a oficialidade do exército, de obter de qualquer maneira número grande de indivíduos habilitados. Diz-se pelo contrário, que há excesso de concorrentes aos cursos superiores.*

*Seleccionemos, por conseguinte, já que temos matéria abundante, e, ao menos, não deixemos que o nosso nível de cultura continue na descida.»*

- Liceu de Braga (1958-59):

*«O exame de tantos estudantes em tão curto espaço de tempo representou um esforço penoso e violento, que ultrapassou as possibilidades de resistência de alguns professores, pelo menos os mais velhos. Os mais novos, depois de submetidos a tal prova, ficam também exaustos. E na próxima época de exames, a situação aparecerá mais sombria ainda, porquanto o acesso da juventude às escolas certamente continuará a incrementar-se. O mesmo irá sucedendo nos anos próximos. Neste andar, chegaremos a tempo em que é preciso destacar 2 meses completos, ou mais, para os exames. Há, portanto, que achar quanto antes, um sistema de exames mais simples, mas que não deixe de ser um instrumento eficaz de averiguação do saber do examinando. Isto é possível. Apenas se mantinham provas orais de línguas e os trabalhos práticos de Ciências Naturais e de Físico-químicas. Os restantes exames deveriam ser exclusivamente escritos. Estudar-se-iam, nestas condições, novos modelos de pontos de exame, que pudessem dar uma ideia mais explícita, objectiva e completa, da preparação do examinando. Recorrer-se-ia à aferição dos novos tipos de pontos em determinados liceus.»*

---

### 3. PARA QUE SERVE O LICEU?

Esta é uma questão que atravessa toda a evolução do ensino liceal, praticamente desde a sua criação, e que era sistematicamente reposta quando das reformas curriculares e dos planos de Estudos, tendo sido objecto igualmente de debate nos Congressos Pedagógicos do Ensino Secundário Oficial (nomeadamente o 1º, em 1927, o 3º em 1929 e o 4º em 1930).

As questões que se encontram em aberto no início da década de 30 a este propósito dizem respeito essencialmente à confrontação de três pontos de vista:

- o liceu limita-se a servir de preparatório ao ensino superior;
- o liceu deve fornecer uma cultura geral e habilitar para os cursos superiores;
- o liceu além de fornecer uma cultura geral e habilitar ao curso superior deve ter também um carácter mais utilitário e preparar para o ingresso na vida prática, para aqueles que não prosseguirem estudos.

Embora não caiba aqui fazer a análise deste debate, é importante referir que, a fazer fé na votação expressa pelos participantes no 4º Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial (1934), os professores estão maioritariamente a favor da segunda posição.

Na verdade, um dos temas principais deste congresso, foi a discussão da tese sobre a *«Localização do Ensino Secundário numa Reforma Geral do Ensino»* apresentada, no Congresso anterior pelo professor do liceu Camões, Raúl da Costa Torres e amplamente divulgada na revista Labor, nº 21 de 1930 e nas actas do 3º congresso (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1930). Esta tese defendia que, no quadro de uma ampla reforma dos estudos secundários, com que a maioria dos professores estava de acordo, existisse uma certa especialização curricular, com a divisão entre ensinos "clássico" e "moderno", ambos divididos em secções.

Esta especialização e o carácter múltiplo dos cursos que eram oferecidos foi rejeitada pelo Congresso que se mostrou sensível aos argumentos da professora Seomara da Costa Primo, do liceu Maria Amália Vaz de Carvalho que, em nome da "Labor", afirma que o ensino secundário deve dar *«juntamente com uma cultura geral, a preparação necessária aos estudos superiores, ficando aqueles que não seguirem esses cursos com uma preparação geral que servirá todas as profissões, isto é, sem carácter profissional. O ensino secundário pretende desenvolver o espírito, os sentidos, o carácter, a mentalidade e o físico, adaptando-os à vida. Nesta definição, não aceito a finalidade da especialização [proposta por Raúl Torres], já como treino para os cursos superiores, já proporcionando investigações auto-didactas aos que não seguirem esses cursos. Uma tal especialização equivale a fazer ensino superior no ensino secundário; (...)»* (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1931, p. 52)

A defesa deste ponto de vista aparece nesta altura, associada a uma perspectiva elitista do ensino liceal e ao reforço da selecção e colhe a adesão dos membros mais destacados do movimento associativo dos professores. No 1º congresso onde, como vimos, o assunto já fora discutido, o professor do liceu Rodrigues de Freitas, Artur de Medina depois de frizar que o liceu deve preparar para o ensino superior através de *«uma forte cultura geral»*, afirma a importância da selecção (*«muitos serão chamados e poucos os eleitos»*) e a necessidade de *«banir dos liceus toda a preocupação utilitarista imediata»* (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1928, pp. 37-38).

Do mesmo modo e no mesmo Congresso, José Tavares, reitor do liceu de Aveiro, director da Labor e figura de prestígio no meio Associativo dos professores afirma de maneira clara esta posição:

*«A instrução secundária não deve ser acessível a todos: deve ser somente para os que manifestarem aptidões e competência. (...) Toda a reforma secundária deve*

*tender para a dificuldade do ensino, de forma a que a frequência dos liceus venha a diminuir e não a aumentar.»* (idem, p. 10) Por isso defende a necessidade de imprimir ao ensino liceal *«uma feição preponderante clássica e humanista»*, com o fim de *«fornecer uma cultura geral sólida, de real valor, e preparar homens para os cursos superiores contribuindo para a formação do escol intelectual, indispensável à democracia»* (Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, 1928 p. 11).

Apesar destas discussões, as estratégias das famílias de muitos dos alunos exprimiam claramente a opção que ia no sentido de fazer do curso geral dos liceus um curso com características terminais. Esse é aliás o diagnóstico feito pela "Comissão de reforma orçamental": *«Diz-se também que é preciso contrariar a frequência dos cursos de ensino secundário geral e promover o desenvolvimento e eficiência do ensino técnico médio. Sem dúvida que esta Comissão concorda em que é necessário promover o progresso e desenvolvimento das nossas escolas técnicas de ensino médio, mas não lhe parece evidente a necessidade de contrariar o desenvolvimento das escolas de ensino geral de igual categoria.*

*É fácil de verificar pelo contrário, que os nossos liceus não servem apenas de escolas preparatórias para o ensino superior, e que um número considerável dos seus estudantes procura neles a aquisição de uma cultura, que se reconhece ser útil na vida prática. Com efeito muitos dos estudantes dos nossos liceus contentam-se com o curso geral (5º ano) não prosseguindo os seus estudos nos cursos complementares, que são frequentados por um número relativamente pequeno (14%) de alunos.»* [Esse número tinha sido de 16,4% do total de alunos do liceu em 1924- 25; 16,3% em 1925-26; 14,5% em 1926-27; 13,9% em 1927-28] (Arquivo Pedagógico, vol. II, nº4, 1929, p. 489)

Em 1934, a *«Comissão encarregada de estudar um novo tipo de liceu»* (nomeada pela portaria de 8 de Novembro de 1932) apresentou no seu relatório (ver *«Boletim oficial do Ministério de Instrução Pública»*, ano IV, fascículo 1, 1934, pp. 77-111) uma proposta de "liceu moderno" que permitisse *«ao mesmo tempo, dar ingresso aos cursos complementares de letras e ciências e, também, às escolas técnicas médias, que depois conduzam aos cursos especializados das respectivas universidades.»* (p. 78).

Esta proposta funda-se igualmente na constatação de que a maioria dos alunos não completa os estudos secundários, nem mesmo o curso geral. Segundo dados recolhidos pela Comissão, de 2 878 alunos que se matricularam na 1ª classe dos liceus em 1924/25,

só completaram o curso geral, em 1928/29, 1 027 alunos o que dá uma percentagem de 59% de "eliminações". Para os que entraram em 1925/26, a percentagem de eliminados, 5 anos depois, era de 62%, e dos que se matricularam em 1926/27 foram eliminados 66%. Apesar de se saber que muitos destes alunos podiam terminar o 5º ano nos anos seguintes, a percentagem não deixa de ser significativa.

A existência de uma procura do ensino liceal que visa um acesso ao mercado de trabalho e não a continuidade dos estudos é visível ainda na caracterização que o professor Falcão Machado faz das "saídas profissionais" daqueles que não acabam o curso complementar dos liceus, numa palestra realizada no liceu de Faro em Janeiro de 1942. Este professor, ligado ao Instituto de Orientação Profissional (e que também é autor de um curioso livro intitulado *«Guia do candidato ao exame de admissão às Universidades e a outras escolas superiores»*, 1940, onde inventaria mais de 60 profissões a que o ensino superior pode dar acesso) caracteriza deste modo as saídas profissionais que se oferecem aos que abandonam o liceu:

*«O aluno que frequenta o liceu raras vezes se encaminha para o trabalho manual propriamente dito, para o operariado, seja de que categoria for, especializado ou categorizado: mas, não concluindo o curso, vai geralmente, para o grupo dos pequenos empregados de escritório e de repartição pública, para os correios, para o grupo auxiliar técnico das profissões intelectuais superiores, como escreventes de notários, copistas de advogados, prefeitos dos colégios, enfermeiros, ajudantes de farmácia, desenhistas de engenharia, etc. (...)»* (Machado, 1942, p. 6)

Quanto às raparigas, embora ele defenda que *«a função da mulher é fundar o lar, ser esposa e mãe, educar os filhos»*, considera contudo que elas devem estudar para aumentar *«a capacidade educativa da família, que deve ser superior à da escola e à da sociedade.»* (p. 18). Mas se ela precisar de trabalhar por necessidades económicas, só o deve fazer *«até ao dia do casamento»* e em *«actividades mais próximas das suas funções específicas: visitadora, professora primária ou secundária, enfermeira, médica de crianças, ou então profissões sedentárias e tranquilas, no recanto do laboratório químico farmacêutico, da repartição ou do escritório - e não longe de casa.»* (p. 18).

Esta tentativa de dar ao liceu uma função mais utilitarista triunfou (ainda que por pouco tempo) no seio do próprio regime do Estado Novo com Carneiro Pacheco, e esse facto não deve ser alheio à demissão de Eusébio Tamagnini, seu antecessor, e defensor

acérrimo, como vimos, do reforço do carácter elitista do liceu. (7)

Na verdade, a reforma de Carneiro Pacheco vai contra tudo o que a retórica mais elaborada do movimento pedagógico docente (quer nas Associações de professores quer no Ministério) vinha defendendo para "reabilitar" os estudos liceais. Pode dizer-se que ela marca uma inversão das políticas de Cordeiro Ramos e Eusébio Tamagnini que iam no sentido de fazerem evoluir o discurso pedagógico em direcção aos valores do Estado Novo, e de certo modo representavam uma **"ideologização da pedagogia"**.

O Estatuto do ensino liceal de Carneiro Pacheco ( decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936) assume-se como uma reforma pragmática ( mais "política" que "pedagógica") e que se propõe romper *«com hábitos e preconceitos profundamente enraizados em muitos espíritos da melhor qualidade»*. E é este pragmatismo que justifica a adopção de um carácter mais utilitário para o regime dos estudos liceais, como é dito nesse decreto:

*«Demonstrado, pelos números, que os liceus fornecem a muitos alunos a preparação cultural com que entram directamente na vida, a estrutura do respectivo ensino adquire uma indiscutível autonomia. E esta há-de culminar-se em uma acção formativa completa, desde o estímulo da faculdade de observação e uma riqueza de erudição que não asfixie o pensamento até à emancipadora sistematização mental, necessária à vida.*

*É-se deste modo conduzido a abandonar, por pedagogicamente irreal, a distinção entre curso geral e curso complementar, e a abandonar também por prejudicial a uma grande parte da população escolar, sem que se tenha revelado útil para a restante, a bifurcação do ensino em letras e ciências, que antes se impõe substituir, no final do curso, pela síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos.»*

Além desta "autonomização" do ensino liceal em relação ao ensino superior (que era inédita na nossa tradição educativa), a reforma acaba "formalmente" com o regime de classe (ver capítulo 2) criado em 1895 pela reforma de Jaime Moniz, sendo a passagem dos alunos feita por disciplinas (no interior de cada ciclo de três anos). Ao mesmo tempo, e tendo em vista salvaguardar *«os direitos da saúde física e os limites da capacidade intelectual»* dos alunos, reduz-se o número de disciplinas em cada ano, bem como a própria carga horária semanal: no 1º ciclo era de 25,5 tempos lectivos ( menos 1 tempo do que na reforma de 1930); no 2º ciclo era de 23,5 tempos lectivos (menos 5 tempos que na reforma de 1930); e no 7º ano era de 22 tempos lectivos (menos 2,5 ou 3 tempos lectivos,

conforme se compare com a secção de letras ou de ciências da reforma anterior) [ver decretos respectivos].

Esta redução é maior se se tiver em consideração que a reforma de Carneiro Pacheco introduziu uma outra alteração de monta que foi autonomizar do ponto de vista curricular (incluindo a organização pedagógica) aquilo que é designado como "sessões" (educação física, canto coral e educação moral e cívica): no 1º ciclo havia 19 tempos lectivos semanais de "aulas" e 6,5 tempos lectivos de "sessões"; no 2º ciclo 18 e 5,5 tempos, respectivamente, e no 3º ciclo, 19 e 3 tempos lectivos.

Esta separação entre "aulas" e "sessões" (a juntar à introdução das actividades da Mocidade Portuguesa que ocupava o dia de sábado, anteriormente preenchido com trabalhos escolares), tem um evidente significado político, mas também um significado pedagógico que importa salientar.

Quanto ao significado político ele é manifesto com particular relevo na circular nº 309 de 22 de Setembro de 1937 destinada a lembrar a *«necessidade de no próximo ano lectivo ser dado rigoroso cumprimento à disposição da reforma do ensino liceal (decreto nº 27 084) a que no último ano não haja sido possível dar perfeita execução»*:

*«Uma das inovações da reforma foi o ensino por sessões, não destinado propriamente a ministrar conhecimentos, mas a cultivar a boa moral, o civismo e a educação física e a colher os resultados educativos do canto coral»*. Esta separação entre disciplinas e sessões tem por fim concretizar um dos objectivos da reforma (definida logo no seu artigo 1º) que é a de permitir o *«desenvolvimento da personalidade moral e intelectual e física dos portugueses e dotá-los de uma cultura geral útil.»*

O princípio da **utilidade** do ensino é igualmente uma das tónicas da reforma que é repetidamente sublinhado na circular a que fiz referência:

*«(...) a cultura geral a ministrar aos alunos deve ser subordinada ao princípio da utilidade, pois é destinada a fornecer meios de satisfazer as diferentes necessidades e aspirações humanas.*

*Não se trata de utilidades materiais, porque o fim do ensino, como no artigo se diz expressamente, é desenvolver harmonicamente a personalidade moral, intelectual e*

física, e é útil tudo o que conduza a esse desenvolvimento.» (circular nº 309 de 22 de Setembro de 1937, sublinhado no texto).

Esta autonomização orgânica e curricular das "sessões" tinha por finalidade permitir um maior controlo sobre a sua função de *«impregnação dos preceitos morais e cívicos de um bom português»* (artigo 13, alínea a, do decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936) e ao mesmo tempo servir de interface com a organização da Mocidade Portuguesa, que superintendia sobre elas, com o fim de articular as actividades desenvolvidas nas "sessões" de educação física, canto coral e educação cívica com as actividades do centro da M.P.

Do ponto de vista da organização pedagógica do liceu, a separação entre "aulas" e "sessões" constitui uma transformação profunda, uma vez que nas sessões os alunos eram agrupados segundo critérios diferentes, *«sem dependência do agrupamento em turmas destinadas às lições ministradas em aulas»*, podendo incluir alunos de anos e ciclos diferentes. Era como se existissem duas escolas numa só (do ponto de vista organizativo), com objectivos diferentes, embora subordinadas à mesma finalidade formativa que o Estado Novo pretendia imprimir ao liceu.

Esta subordinação é clara no facto de o estatuto estipular que *«Artº 33. O professor é obrigado a permanente acção de cultura geral e aos limites do programa, mas executará este com a elasticidade imposta pela orientação de uma escola activa e imprimirá ao ensino o sentido colonial e corporativista. (...) # 2º Importará responsabilidade disciplinar a inobservância deste artigo.»*

A reforma de Carneiro Pacheco (que é a única grande inovação organizacional que o liceu conhece desde a reforma de Jaime Moniz) marca, assim, uma orientação clara no sentido de fazer do liceu um aparelho de mobilização e doutrinação ideológica, através de uma organização própria, que reduzia as "aprendizagens escolares" ao mínimo necessário e reforçava a "educação integral" com o apoio da Mocidade Portuguesa.

Ao mesmo tempo, o liceu adquiria uma finalidade própria, no interior do sistema de ensino, além de continuar a assegurar o acesso ao ensino superior a uma elite fortemente seleccionada. Essa "finalização" do ensino secundário era conseguida com o prolongamento de mais um ano, do curso geral (passa do 5º para o 6º ano); com a transformação do 7º ano num ano *«síntese de todos os conhecimentos adquiridos»* (artº 4, alínea c, do decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936) e a abolição da divisão entre secção



de letras e de ciências que visava a preparação para o ensino superior; e, no caso da educação feminina, com a criação do «*curso especial de educação familiar*» paralelo ao 7º ano e inacumulável com ele, para as alunas que terminassem o 2º ciclo (artº 4, alínea d, do mesmo decreto).

Formosinho (1987) no seu estudo sobre a administração do ensino em Portugal durante o Estado Novo caracteriza o período entre 1933 e 1945 como sendo o da «*mobilização*» que foi marcado pela influência de um sector da elite do Estado Novo que, influenciada pelos regimes nazi e fascista, começaram por desenvolver uma «*fascização táctica, interna*» e depois, com a guerra civil de Espanha, uma «*fascização externa*» que se reflecte na criação da Legião Portuguesa e na Mocidade Portuguesa (p. 41).

Para este autor, a política de Carneiro Pacheco (1936-1940) exprime-se simultaneamente através de um discurso "*totalitário*" e "*autoritário*", em que o "*controlo ideológico*" prevalece sobre o "*controlo administrativo*", que utiliza preferencialmente, na legislação, as "*regras expressivas*", conferindo menos importância às "*regras instrumentais*" e que, finalmente, visa uma "*doutrinação ideológica*" capaz de mobilizar a juventude para os valores defendidos pelo Estado Novo.

Ainda segundo Formosinho (1987), este período de «*mobilização*» que constitui uma espécie de «*go period*» (de acordo com a tipologia de Archer, 1979) na evolução da educação a partir de 1926, acabou por fracassar e vai dar origem a um período de «*estabilização*» (1947-1964), em que o «*estado administrativo*» se sobrepõe, e em que a «*doutrinação ideológica*» dá lugar à «*inculcação das mentalidades*», através da adopção de valores, normas, hábitos e atitudes.

Esta mudança é assinalada pela aprovação da reforma e do estatuto de ensino liceal (decretos 36 507 e 36 508 de 17 de Setembro de 1947) que Formosinho (1987) considera representarem (juntamente com a reforma do ensino técnico de 1948) «*a apoteose do Estado Administrativo na gestão da educação e a clara prevalência do controlo burocrático (e conformista) sobre o controlo ideológico (mobilizador)*» (p. 388).

Na verdade, logo em 1941 (depois de Carneiro Pacheco sair do governo), é introduzida a primeira alteração na sua reforma, com o restabelecimento do "curso geral" e do "curso complementar". Este continua a durar um ano (7º), mas dividido de novo, nas secções de letras e de ciências e isto, enquanto não houver condições de fazer uma reforma mais ampla, e com a finalidade expressa de fazer um arranjo que permita que o 7º ano se torne «*um simples preparatório do ensino superior*» (decreto 31 544 de 30 de Setembro de 1941).

A reforma de 1947 retoma a separação em curso geral (até ao 5º ano) e curso complementar (6º e 7º anos), visando o primeiro *«a aquisição de uma cultura geral e dos meios de preparação para a vida, seja qual for o género de actividade a que os alunos se destinem»* e funcionando em "regime de classes" , sendo o segundo, *«especialmente destinado a preparar os alunos para o ingresso em grau superior de ensino»* e funcionando em "regime de disciplinas" (introdução ao decreto nº 36 507 de 17 de Setembro de 1947).

A tentativa de conferir ao curso geral dos liceus um sentido terminal na carreira de muitos estudantes é reforçada pela institucionalização de uma "carta de curso geral dos liceus" mediante aprovação no exame final do 2º ciclo, e pela estrutura da rede da oferta de estabelecimentos de ensino liceal públicos, com a redução do número de liceus com cursos complementares (ver atrás ponto 1 deste capítulo).

A compartimentação em ensino liceal "curto" e "longo", subjacente a estas medidas, vai fazer com que durante todo o período em estudo se mantenha um estrangulamento na passagem do 2º para o 3º ciclo, embora a pressão da procura leve a que no final da década de 50 tenham aumentado o número de liceus com cursos complementares.

**Em síntese:** a falta de consenso sobre as finalidades do liceu, quer ao nível da sociedade em geral quer ao nível da própria Administração, reflecte-se nos próprios liceus e na variedade de representações que os professores fazem da finalidade do seu trabalho. O alargamento da base social de recrutamento dos alunos dos liceus fez com que se alargasse o fosso entre a oferta de um ensino de forte cultura humanística e orientado para o acesso ao ensino superior, e a procura de um ensino mais utilitário que desse acesso a empregos mais qualificados no sector de serviços e funcionalismo público.

Esse fosso é responsável, em muitos casos pelo mau rendimento escolar, como se depreende de muitas das queixas de reitores nos seus relatórios.

---

#### ALGUNS EXEMPLOS EXTRAIDOS DOS RELATORIOS

##### - Liceu de Santarém (1944-45):

*«Com a publicação do decreto nº 27 084, iniciou-se, no ano escolar de 1936-37, uma nova reforma do ensino liceal, e matricularam-se então neste liceu, e no seu 1º ano - 56 alunos. Esse curso,*

*considerado como bastante bom, em confronto com outros, seguiu os seus estudos até ao ano de 1942- 1943, em que terminou o seu 7º ano. Pois bem: dos 46 alunos que o iniciaram, somente 15, isto é, cerca de 26%, atingiram o fim do curso liceal! Havemos de confessar que é pouco, muito pouco mesmo! Desses 15 alunos, só 10, isto é, menos de 18% dos primitivos 56, lograram vencer o forte obstáculo que é o exame de aptidão para o ensino superior, o que representa manifestamente um muito fraco rendimento. E desses 10 quantos conseguiram concluir o seu curso universitário ? »*

**- Liceu de Viana do Castelo, 1946-47:**

[Extraído da "oração de sapiência" proferida pelo professor António José Saraiva na sessão solene de abertura do ano lectivo e intitulada «Os problemas da Escola Nova»].

*«Ora este conjunto de matérias, a que chamamos "o programa", tem para nós educadores uma finalidade a longo prazo. Por meio do programa buscamos determinados objectivos que variam com o grau de ensino. No caso do liceu estes objectivos têm variado, e não estão bem determinados, porque esta instituição, tal como existe de facto na organização geral do nosso ensino, é simultâneamente uma escala para a Universidade, um curso de cultura geral sem finalidade imediata e uma escola de preparação para a burocracia. Sendo ao mesmo tempo estas três coisas o liceu inclui disciplinas que só servem para uma futura especialização universitária (é o caso do latim) a par de outras que se supõe fazerem parte da bagagem de conhecimentos de um indivíduo medianamente culto, que pode ser no futuro, sem outra preparação um burocrata médio. Daqui ressalta imediatamente que uma parte destas disciplinas deste grau de ensino não tem finalidade para os seus alunos, porque só um pequeno número deles se destina ao ensino superior. »*

**- Liceu de Santarém, 1956-57:**

[Discurso do reitor na sessão solene de abertura do ano lectivo.]

*«No ano passado, dos 690 alunos inicialmente matriculados, só 386 conseguiram aproveitamento. Com grande desgosto tenho de confessar que os alunos reprovados, não vieram fazer nada a esta casa. Só gastaram inutilmente dinheiro aos pais e tempo precioso, que nunca mais poderão recuperar. Que não tivessem vindo, era o que todos desejávamos. E muito sinceramente vos digo: não venha para este liceu, o que não puder ou não quiser estudar. Poupem-nos trabalho e deixem o lugar a quem melhor saiba cumprir a sua obrigação.»*

**- Liceu de Faro, 1958-59:**

*«Em 1952-53 matricularam-se no 1º ano 76 alunos do sexo masculino, e destes, apenas 11 lograram completar o curso liceal ao fim de sete anos, isto é, uma percentagem de 14,4%.*

*Em relação às alunas o panorama, neste ano, é pior não só em relação aos anos anteriores, como em relação aos alunos. Ao contrário do que sucedeu em anos transatos a percentagem de alunas que este ano terminaram sem perdas o seu curso liceal é substancialmente inferior ao dos alunos. Com efeito: em 1952-53 matricularam-se 94 alunas. Destas, apenas 6 terminaram o seu curso liceal em 1958-59, o que dá uma percentagem de 6,3%.*

*Considerada esta estatística no seu aspecto global, vê-se que em 1952- 53 se matricularam no Liceu Nacional de Faro, no 1º ano, 170 alunos de ambos sexos e que apenas 17 completaram o seu curso liceal em 1958-1959, o que corresponde a uma percentagem de 10%.*

*Sabemos que não seria legítimo interpretar os factos, considerando estas percentagens insignificantes, como a expressão justa dos resultados do trabalho didáctico levado a cabo neste liceu. Importa vincar que, em grande número, há alunos que figuram nesta lista final por se terem afastado do liceu por razões que não têm relação de qualquer espécie com o seu aproveitamento, ou com o esforço realizado pelo liceu para a preparação dos seus educandos. Salientemos de entre esses: a) os que se transferiram para outros liceus através dos vários anos do curso; b) os que ingressaram em cursos médios, tais como as escolas do Magistério e nos Institutos Industriais e Comerciais; c) aqueles que, tendo-se matriculado no liceu com o objectivo de alcançar um diploma para garantia de uma situação profissional, conseguiram, antes do fim do*

curso, obter sem necessidade do 3º ciclo essa situação o que motivou o seu afastamento; d) finalmente, aqueles que, por motivo de doença se atrasaram nos seus estudos.

Continuamos todavia a pensar que, mesmo depois de descontadas todas estas causas de afastamento dos alunos através do seu curso, é diminuto o número dos que chegam ao fim do 3º ciclo com perfeita regularidade. É uma percentagem exígua em demasia; direi mesmo, trata-se de uma percentagem algo desoladora.\*

#### - Liceu do Funchal, 1959-60:

«Evidente é a tendência, cada vez mais acentuada e geral dos pais conseguirem para os filhos e para as filhas um pouco mais de cultura e a possibilidade de conquista de diplomas com fins utilitários.

Assim se explica que a frequência do Liceu do Funchal - apesar do derivativo do ensino particular e da existência duma escola de ensino técnico com cerca de mil e quinhentos alunos - tenha quadriplicado em vinte anos [passou de 313 alunos em 1942-43, para 1206 em 1960-61]. Natural é que tal tendência se mantenha ou mesmo se acentue.»

---

## 4. A IDEOLOGIZAÇÃO DO LICEU

Se tomarmos como referência a periodização proposta por Formosinho (1987) para assinalar a evolução da política educativa do Estado Novo ( «período formativo - 1927/1936»; «período de mobilização - 1936/1947»; «período de estabilização - 1947/1964»; «período de estagnação e declínio - 1964/1970») verifica-se que o "corpus" constituído pelos relatórios dos reitores que é objecto de análise nesta II parte, se distribui pelos períodos de «mobilização» e de «estabilização».

Como vimos (ponto 3 deste capítulo) o período de «mobilização» é marcado pelas reformas de Carneiro Pacheco que vão mais no sentido de promover uma «doutrinação ideológica», e o período da «estabilização», em que pontifica a reforma de Pires de Lima de 1947, é caracterizado pela preocupação de desenvolver a «*inculcação das mentalidades*» (Formosinho, 1987).

Estas orientações da política educativa inserem-se naquilo que Fernando Rosas (1992) chama de «*projecto doutrinário totalizante para a sociedade portuguesa*»: «Portador de uma "concepção do mundo", do "homem" e do ser social, o salazarismo procurará moldar todos os níveis da sociedade civil de acordo com os "novos valores", isto é, tentará educá-la e formá-la imperativamente na moral nacionalista, corporativa e cristã, que haveria de presidir à política, às relações de trabalho, aos lazeres, à vida em família, à educação dos jovens ou à cultura em geral» (p. 341).

Ainda segundo Rosas (1992), esta «*imposição totalizante*» foi sobretudo tendencial e a partir da Segunda Guerra Mundial atenuou-se «*com o esmorecimento ideológico do regime, progressivamente transformado numa pesada ditadura burocrática já sem alma para educar as almas de quem quer que fosse.*» (p. 143)

No caso do ensino público, a imposição da ideologia dominante realiza-se fundamentalmente através de dois processos:

- a utilização dos mecanismos de socialização inerentes ao próprio processo de escolarização;
- a tentativa de "enxertar" na escola uma estrutura organizativa própria à mobilização e enquadramento político- ideológica das crianças e da juventude que permitisse tornar mais expedito e eficaz o processo de inculcação e doutrinação.

Quanto ao primeiro processo, ele exerce-se através dos mecanismos "habituais" que permitiram em todas as sociedades escolarizadas fazer da escola um transmissor dos valores e crenças da classe dominante e um "aparelho ideológico" do Estado (Althusser, 1974): a administração do sistema e das escolas; a selecção do público escolar e a sua distribuição pelas diferentes vias de ensino; os programas e os manuais; o controlo sobre a selecção, formação dos professores e das suas práticas; o "currículo escondido" principalmente enquanto expressão de valores simbólicos.

No estudo que Stoer e Araújo (1987) consagraram à contribuição da educação para a formação do Estado Novo, entre 1926 e 1933, estes autores chamam a atenção para o facto de que «*o Estado tornou-se crescentemente activo no campo educacional, em termos da sua preocupação com a contribuição ideológica da educação para uma definição de desenvolvimento nacional, e enquanto não desfez o que anteriormente tinha sido realizado para tornar a escola mais adaptável às necessidades da indústria começou a concentrar a sua actividade em três direcções: 1) a redução do poder dos professores na sociedade, e particularmente em termos de controlo real que detinham sobre o processo educativo; 2) em corporizar o que por fim viria a tomar a forma de "Deus, Pátria, Família" na educação; e 3) no fornecimento de canais certificados seguros para o acesso de elites a posições de poder, ao mesmo tempo que menosprezava a mobilidade social. Por outras palavras, o Estado embarcava por um caminho que o levaria a um elevado grau de centralização do poder e controlo sobre os professores, e à ideologização e elitização da escola.*» (pp. 133- 134)

Para Formosinho (1987) que estudou este processo, entre 1926 e 1968, nos domínios da administração, do currículo formal, e dos manuais escolares, o principal objectivo visado pelo Estado Novo, no que se refere à educação dos portugueses, *«era inculcar a passividade das atitudes e o conformismo dos comportamentos através da desmobilização e despolitização»* (p. 7)

Ainda segundo este autor (Formosinho, 1987) o objectivo da *«educação para a passividade»* concretizava-se na adopção de uma atitude e prática de não participação cívica e de não envolvimento activo na vida das instituições ou organizações, bem como no conformismo, *«isto é, a aceitação de tradições e costumes, da ordem social existente e de todas as autoridades»* (p. 6). Esta passividade é alcançada através de *«diferentes processos de desmobilização, ou seja, através de estratégias deliberadas para evitar a criação de dinâmicas de massas (através reuniões de massas ou organizações de massas) ou dinâmicas de grupo (através da filiação em agrupamentos civis ou políticos), ou a participação formal na vida pública. Portanto a passividade exprime a finalidade, e a desmobilização refere os meios utilizados para alcançar esse fim.»* (pp. 6-7)

Esta perspectiva é coincidente com a defendida por Filomena Mónica (1978) na conclusão do seu estudo sobre a "escola primária salazarista". Segundo esta autora, os dados recolhidos na sua investigação permitem confirmar a hipótese inicial de que *«o Estado Novo usou a escola para formar os homens de que carecia, ou seja, cidadãos obedientes e trabalhadores dóceis.»* (p. 346) Nesse sentido *«os objectivos apontados à escola primária representam uma excelente ilustração de uma concepção específica da escola - de uma concepção que a via principalmente como uma agência, não de transmissão de conhecimentos ("instrução"), mas de formação da consciência ("educação")»* (p. 344).

Entre os meios utilizados, Mónica destaca, no caso do ensino primário: o currículo, com a importância que é dada à religião; a adopção do livro único de leitura como forma de transmitir o *«dogma monolítico da ideologia oficial»* (*«obediência, resignação, caridade, trabalho aturado e patriotismo eram os seus valores centrais»*) (p. 346); a alteração da imagem da sociedade e a interpretação da História nacional; as relações sociais na sala de aula com a aplicação de uma *«pedagogia coerciva»* que não visava o desenvolvimento das potencialidades inatas, mas que era essencialmente correctora; uma aprendizagem baseada na memorização.

Como se depreende dos estudos atrás citados, bem como de outros sobre o mesmo tema (ver por exemplo, Cortesão, 1982; Nóvoa, 1992) o Estado Novo não enjeitou

as possibilidades formadoras e socializadoras da escola orientando-as no sentido dos seus objectivos políticos, como outros fizeram (com outros fins, mas com os mesmos meios) em Portugal (republicanos, liberais, igreja) e nos outros países onde a escola desempenhou um papel importante na integração social e aculturação das novas gerações (veja-se a título de mero exemplo, e para o caso das sociedades capitalistas, os "clássicos" Bourdieu e Passeron, 1965; Bowles e Gintis, 1976).

Neste sentido, e no que se refere à organização pedagógica do liceu e às estruturas formais da sua administração, pode dizer-se que a política educativa do Estado Novo não precisou de fazer uma ruptura com a situação anterior ao golpe militar de 28 de Maio de 1926, mas se limitou a aprofundar e a homogeneizar as características organizativas e administrativas que eram consentâneas com o seu projecto político. O que se tornou tanto mais fácil quanto os ministros, no quadro de um regime autoritário e ditatorial, dispunham dos instrumentos políticos necessários para abafar as divergências (pedagógicas, profissionais ou políticas) e para reprimir as "resistências" às medidas tomadas.

Se tivermos em conta a caracterização que fiz da evolução da administração do liceu desde 1836 (ver capítulos 3 e 4) e nomeadamente a análise das reformas de Carneiro Pacheco (decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936) e de Pires de Lima (decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947), percebe-se que não foi difícil ao Estado Novo encontrar na organização formal da escola e nas estruturas administrativas definidas pelo quadro legal anterior, pontos de apoio pertinentes para a sua política educativa (com os objectivos apontados por Formosinho, 1987 e Mónica, 1978).

Bastou, por isso, reforçar os traços da "racionalidade administrativa", principalmente os que configuravam o liceu como uma "burocracia mecanicista" (ver capítulo 4, ponto 3); reduzir a influência dos "profissionais"; aumentar o grau de centralidade da administração do sistema; e, claro, aproveitar o novo quadro político para reprimir todas as tentativas de obstrução ou resistência a estas medidas.

Esta foi aliás, desde logo, a estratégia dos ministros Cordeiro Ramos (em 1928-1929 e 1930-1933) e de Eusébio Tamagnini (1934-1936) que se revelaram os ministros de Salazar mais empenhados em legitimar pedagogicamente o "liceu do Estado Novo", teorizando mesmo sobre os seus fundamentos (ver cap. 3 e, por exemplo, Ramos, 1937; e Tamagnini, 1936). Contudo, só a partir da reforma de 1947 é que esta estratégia encontrará a estabilidade necessária para se cristalizar num quadro normativo global que irá perdurar no essencial até ao fim do regime, em 1974.

Mas se a organização pedagógica tradicional (baseada na "classe" e nos seus pressupostos organizativos, descritos na primeira parte deste trabalho) e a administração burocrática e centralizada eram instrumentos fiáveis para uma "educação para a passividade" (Formosinho, 1987) e compatíveis com o "consenso social" sobre as funções da escola, o mesmo não aconteceu quando o objectivo foi fazer da escola uma agência de mudança de mentalidades e da "revolução educativa do Estado Novo".

Daqui, a necessidade de recorrer a um **segundo processo** para impôr, na escola, a ideologia dominante. Enquanto o primeiro era endógeno ao próprio sistema de ensino e se revestia de uma racionalidade administrativa e pedagógica, o segundo é fundamentalmente exógeno e marcadamente político-ideológico. (Ver a conclusão do capítulo 4).

Este processo é caracterizado pela criação da Mocidade Portuguesa (masculina e feminina) e pela sua transformação em organização nacional que superintende em todas as actividades não directamente relacionadas com o "ensino" das diferentes disciplinas escolares. (8)

Como afirma António Nóvoa (1992) referindo-se a este período de *«construção nacionalista da educação»* em que se integra a criação da Mocidade Portuguesa: *«A eficácia do esforço de construção nacionalista da educação mede-se não tanto pela obra realizada, mas sobretudo pela capacidade de atribuição de sentidos à acção escolar e à política educativa. Carneiro Pacheco compreendeu que as transformações educativas precisam de um discurso de suporte e que a linguagem reformadora não é apenas um instrumento de poder, mas também uma tecnologia que mediatiza a distribuição do poder.*

*A explicitação de novos sentidos no seio da educação nacional é possível graças aos consensos sociais que se estabelecem entretanto. A legitimidade social de que o Estado Novo se encontra investido transfere-se do exterior para o interior da educação. A política educativa apropria-se desta fonte exógena de legitimação, deixando claro que o universo escolar é mais totalizado que totalizador.»* (p. 459)

Na verdade, um dos aspectos que é importante sublinhar na criação da M.P. (e no próprio Estatuto da Instrução Secundária de Carneiro Pacheco, decreto 27 084 de 14 de Outubro de 1936) é a manifesta desconfiança em relação às capacidades socializadoras da instituição escolar, desconfiança que se estende aliás, como nota Formosinho (1987) à própria família e de certo modo à Igreja (9).



Como proclama Carneiro Pacheco no seu discurso na Sociedade de Geografia, em 24 de Maio de 1936 sobre «A formação da Mocidade e a defesa da Pátria»:

*«A família fornece à Nação a geração "sucessora", à qual, por direito natural, deve dar a primeira formação, no sentido do vigor físico da raça, da rectidão do carácter e da consciência nacional.*

*O Estado não pode, porém, ignorar que a família, ainda quando moral e civicamente boa, não dispõe das condições necessárias para bem realizar a sua missão educativa; por isso lhe cumpre auxiliá-la... até a curar-se da fraqueza com que tantos pais afastam os filhos da nobre vida de soldado.*

*A escola incumbe cooperar com a família na formação integral da juventude, para que cada português seja um homem moral e fisicamente sã, dextro, competente, mentalidade nova, personalidade útil, sempre amoroso da Pátria e pronto a servi-la em todas as circunstâncias.*

*Estão feitas ou em preparação as reformas necessárias para que a escola, orientada por um programa educativo bem definido, aliviada de ensinamentos desperdiçadores da inteligência, defendida do burocratismo e de infiltrações antinacionais, e abertas as janelas para o ar e para o sol vivificador, melhor possa entregar-se à sua sagrada missão.*

*Mas ninguém pode ter ilusões acerca da insuficiência da escola para o desenvolvimento pleno de certos aspectos da formação, por falta de elementos técnicos ou materiais, pelas exigências do método; e até porque uma grande parte deixou já de frequentá-la ou até não a frequentou.»* (Transcrito por Arriaga, 1976, pp. 131-132).

Do ponto de vista da organização pedagógica do liceu e da sua administração, a criação de uma estrutura orgânica específica para a "formação integral da juventude" simultaneamente sobreposta, complementar e tutelar ao próprio liceu - a Mocidade Portuguesa e os seus centros escolares - constitui um dos aspectos mais característicos da influência da política educativa do Estado Novo na organização e administração do liceu, no período abrangido pelo estudo dos relatórios.

No ponto 2.8. do capítulo 3 já abordei a influência que a extinção das associações escolares e entrega dos seus bens à Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina ( decreto 32 234 de 31 de Agosto de 1942) teve sobre a vida escolar, nomeadamente no que se refere à relação dos alunos com a organização do liceu. Mas a análise dos relatórios dos reitores fornece elementos, igualmente elucidativos, sobre

conflitos institucionais (latentes ou explícitos) entre a organização do liceu e da Mocidade Portuguesa.

- Um desses conflitos resulta da sobrevivência do espírito da «*academia*» (na tradição da prática associativa e da vida escolar dos alunos do liceu) e da sua resistência à hegemonia da Mocidade Portuguesa sobre todas as iniciativas que os alunos pretendessem organizar.

Como refere o reitor do liceu de Viana do Castelo, no ano lectivo 1943-44: *«Desde que vigora a doutrina do decreto-lei nº 32 234 de 31 de Agosto de 1942, não se torna permitido o funcionamento nos liceus de organizações da natureza destas [associações escolares], visto como os centros da M.P. e M.P.F. passaram a abranger no seu campo de acção todas as iniciativas e privilégios, em obras para-escolares ou circum-escolares, que anteriormente se integravam nas extintas associações de alunos.*

*Parece mesmo que a própria designação de "academia" repugna aos objectivos do Comissário Nacional da Mocidade Portuguesa, ainda nos casos em que se pretenda encarar o conjunto formado por toda a população discente do liceu.»*

E na tentativa de salvar as iniciativas que os alunos tradicionalmente tomavam e que agora só o podiam fazer no quadro daquela organização, e como a M.P. só era obrigatória para os alunos do 1º ciclo, propõe que se promova uma campanha para inscrição dos outros alunos e alunas, pois só assim *«se evitará o inconveniente que possa derivar do facto de se não considerarem iniciativas, porventura simpáticas e nobres, a bem da cultura, do brio ou da solidariedade académica, só porque partiram de alunos estranhos ao centro da M.P., com sede no liceu que frequentam»* (Relatório do liceu de Viana do Castelo, 1943-44)

Esta oposição entre M.P e o "espírito da academia" passava igualmente pela perseguição à "capa e batina" que muitos dos estudantes mais velhos dos liceus usavam (10). José Pinto Soares, professor no liceu de Vila Real cita a este propósito uma intervenção do deputado Gromicho (que era reitor do liceu de Évora) na Assembleia Nacional, em 1956: *«com o aparecimento da M.P. e com a expansão desta organização, estabeleceu-se certa confusão e equívoco, pois formou-se o mito, na minha opinião erradíssimo, de que o uso da capa e batina é um obstáculo à actuação da M.P.. Dizia-se, e creio que continua a dizer-se, que o traje académico representa ideias e costumes contrários às doutrinas daquela organização.»* (Labor, nº 157, Abril de 1956, p. 478). E

Pinto Soares acrescenta a sua experiência pessoal sobre este assunto: *«Julgo que o ilustre deputado pôs a questão no seu devido pé e mostra-nos que a fobia à capa e batina se estende a várias terras. Considero-me insuspeito neste ponto: nunca usei capa e batina nos meus tempos de estudante. Mas julgo esse traje decente, económico, porque serve para uns poucos de anos, ficando por isso mais barato do que as fardas, e absolutamente nivelador no aspecto de todos os estudantes que o usam, ricos ou pobres. Não representa uma oposição à M.P. e não sei em que se baseia quem chega a proibi-lo; já ouvi mesmo um dirigente alcunhá-lo desprezivelmente de farrapo, com grande e justificada indignação dos alunos.»* (Sublinhado no texto) (Labor, nº 157, Abril de 1956, p. 480).

Ainda no âmbito desta "destruição" do espírito de academia pela M.P. é de salientar a apropriação que esta organização fez de algumas festas tipicamente académicas, que se realizavam até 1942 (data em que a M.P. tomou conta de todas as actividades associativas, decreto 32 234 de 31 de Agosto), em particular o 1º de Dezembro. Um exemplo elucidativo é dado pelo reitor do liceu de Lamego, em 1951-52, José Abrantes da Cunha:

*«Por proposta do Director do Centro Escolar nº 1 - o liceu - ao Exmo. Sub-Delegado Regional foi resolvido chamar inteiramente à M.P. as festas a realizar pelo 1º de Dezembro. Quase todos os anos, um grupo de rapazes da cidade, que se intitulavam "antigos alunos", levavam à cena no Teatro da cidade um espectáculo quase sempre de mau gosto, quando não, por vezes, cheio de cenas escabrosas. Ao tomar conta da direcção do Liceu animou-me logo o propósito de tirar a esse grupo ocasião de organizarem esse mau espectáculo. Foi esse propósito que me levou a sugerir ao Exmo. Sub-Delegado regional a realização de uma festa dentro das normas legais e dignificante do bom nome dos alunos do Liceu. Felizmente o Sub-Delegado acarinhou de tal modo essa minha iniciativa que resolveu fazer nesse dia a festa da Ala. Assim os dois centros escolares da M.P. - o nº 1, o do Liceu, e o nº 2, o do Colégio de Lamego - realizaram um espectáculo, que se distinguiu por uma cuidadosa apresentação e procurou dignificar-se pela escolha do programa.»* (Relatório do liceu de Lamego, 1952-53).

Mas, nem em todos os liceus, esta apropriação das festas do 1º de Dezembro, pela M.P., eram recebidas com o mesmo entusiasmo:

*«Desde que a M.P. tomou sobre si a realização desta festa, o liceu limita-se*

a colaborar nela, enviando os filiados do seu centro às comemorações que se realizam na cidade.» (Relatório do liceu de Setúbal, 1947-48)

- Outro conflito resulta da "concorrência" entre o liceu e a Mocidade Portuguesa no domínio da educação física, canto coral e moral. A reitora do liceu Infanta D. Maria, em Coimbra, apesar de louvar o *«esforço do inteligente trabalho realizado pelo Comissariado da Mocidade Portuguesa Feminina»* põe em evidência a deficiente articulação do plano de actividades dessa organização com o das disciplinas liceais:

*«O problema fundamental põe-se em relação às disciplinas comuns.*

*Teremos que render-nos à evidência dos factos, isto é, que o plano liceal e o das actividades da M.P.F. comportam disciplinas do mesmo nome, tais como, Moral, Educação Física, Canto Coral. Que se considere duplicação ou extensão, uma coisa permanece: que para um mesmo assunto surgem dois horários, dois programas, geralmente duas professoras, dois livros de ponto e duas ordens de material (para a Educação Física por exemplo e para a economia doméstica); duas entidades superiormente responsáveis: Reitoras e Directoras de Centro e isto movendo-se no mesmo recinto, o Liceu.*

*«Não se afigura vantajoso, nem se tem obtido eficácia neste desdobramento.»*

Para além destes problemas a reitora refere igualmente o que resulta das deficiências das instrutoras recrutadas pela M.P.F. que *«alheias àquelas regras de regulamento interno que entre o corpo docente se exercem, deixam, sem mesmo disso se aperceber, abrandar a disciplina e ordem que nas outras horas se estimula e procura manter.»*

Como solução para esta desarticulação a reitora apresenta as seguintes propostas: *«enquadramento daquelas aulas no plano liceal se se entende que a Moral, a Educação Física e o Canto Coral devem ter mais uma hora semanal (no caso de se considerar a extensão); ou supressão pura e simples destas actividades (caso de se considerarem duplicação).*

*No primeiro caso, o problema resolve-se a dentro do plano liceal: horário, pessoal, pagamento, tudo fica solucionado.*

*No segundo, por maioria de razões.*

*A acção da M.P.F. um largo campo ficaria ainda, quer na iniciativa de*

*outras actividades; quer no desenvolvimento daquelas a que já se tem dedicado com tanta eficiência.*

*Não disse ainda tudo. Na orgânica actual torna-se por vezes difícil distinguir se estamos em face duma actividade liceal ou da M.P.F. É o caso do Orfeão. Já tive ensejo de expôr superiormente este assunto, mas a resposta não veio em termos concludentes. Esta me parece ser uma anomalia que se vai arrastando e que em certas circunstâncias muito interessaria esclarecer.*

*Findo aqui estas considerações que tive já ensejo de expôr ao III Congresso da União Nacional realizado em Novembro último.» (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, 1950-51)*

- Outra zona de conflito entre liceu e a M.P. é representada pela divergência entre aquilo que se poderia chamar a "abordagem liceal" da educação moral, cívica e patriótica, baseada na formação, e a "abordagem milicianiana" baseada no aparato e formalismo de inspiração alemã ou italiana e que era visível nos primeiros tempos de actividade daquela organização. O testemunho do reitor do liceu Rodrigues de Freitas é elucidativo de diferentes "leituras" que se faziam da M.P. e dos conflitos a que elas davam lugar.

*«A tendência para a exteriorização como fim principal e o desejo de imitação do que em outros países se pratica, em contradição com os princípios que regem o Estado Novo, dão motivo forte de preocupação a quem sente que a fecundidade da M.P. só pode vir de ela se manter intransigentemente dentro do espírito com que foi criada. O nosso pensamento ficou bem expresso, quando, na alocução pronunciada na sessão solene de abertura, dissemos, entre outras coisas o seguinte: "A quarta característica do novo estatuto do ensino liceal vem-lhe da parte que passou a tomar na vida escolar a organização da Mocidade Portuguesa. Da sua penetração recíproca depende o êxito desta e dela é lícito esperar também um influxo que valorize o estudo e lhe aumente o rendimento. A muitos, e dos mais bem intencionados, causa inquietação a forma exclusivamente exterior no qual parece ter-se fixado a actividade da M.P. até há pouco observada. Na verdade tem-se por vezes a impressão, ao analisar certas actuações que há quem julgue tudo feito desde que se alcance dos moços portugueses perfeição na execução de marchas vistosas e outros movimentos de grande espectáculo. Se nisto se cifrasse a finalidade da M.P., se estes exercícios, ainda que reconhecidamente importantes, não*

*constituíssem mais do que um aspecto, uma modalidade da complexa actividade reservada à M.P., poderia dizer-se afoitamente que tal organização estava condenada à mais perfeita esterilidade"» (Relatório do liceu Rodrigues de Freitas, 1937-38).*

Esta opinião é corroborada em outros relatórios do mesmo ano, como por exemplo o do liceu D. João III, de Coimbra, onde o reitor cita o professor de Educação Moral e Cívica que critica o facto da Mocidade Portuguesa estar reduzida *«a um puro formalismo exterior de manobra»* (Relatório do liceu D. João III, 1937-38)

- Uma última zona de conflito importante entre o liceu e a M.P. diz respeito à ocupação do tempo do aluno que os impede de prepararem devidamente as lições. Como diz o reitor do liceu de Aveiro, ao fazer o balanço do deficiente aproveitamento das turmas masculinas do 3º, 4º e 5º anos e de algumas disciplinas dos cursos complementares, em 1953-54, isso ficou a dever-se, em muitos casos, *«à circunstância da saída de filiados da Mocidade Portuguesa para competições desportivas fora da cidade. Seria de toda a conveniência que tal não voltasse a acontecer: é sabido que os alunos deslocados para tais competições não preparam quaisquer trabalhos para o dia em que se ausentam, nem para o dia imediato.»* (Relatório do liceu de Aveiro, 1953-54).

Noutros casos são os próprios directores dos centros que, dando-se conta dessas críticas pretendem mostrar que não têm fundamento: *«Quando começa uma obra, aparecem sempre os "velhos do Restelo" e eles não faltaram ao iniciar-se a actividade deste centro. Que tomava tempo aos alunos a instrução da Mocidade Portuguesa, prejudicando-os nos seus estudos - era a nota mais referida, que chegava aos nossos ouvidos.»* (Relatório do liceu de Viana do Castelo, 1937-38). E para desmentir essas suspeitas, o director do Centro diz que neste caso tal não se verificou, pois os alunos mais classificados dos exames do 3º e 6º anos do liceu eram da Mocidade Portuguesa, *«dos mais assíduos e dedicados»*. (11)

Mas se estes conflitos institucionais são evidentes e vão contribuir para o esmorecimento da organização, de que o Congresso de 1956 dá claros exemplos (Arriaga, 1976), encontramos igualmente alguns reitores que, voluntariamente identificados com o espírito da M.P. conferem-lhe um papel chave na vida do liceu e na sua organização.

Assim, por exemplo, no liceu de Viseu, durante a reitoria de Fernão Malaquias Pereira (entre 1946-47 e 1949-50) as estruturas da M.P., para além das funções habituais no domínio extra-escolar e formação nacionalista, são utilizadas para impôr a

disciplina e controlar os restantes alunos, segundo um modelo tipicamente militar. O Regulamento Interno do Centro Escolar prevê a distribuição de uma escala de serviço diário para o Comandante de Castelo, o Chefe de Quina, os filiados de serviço nas cercas (espaços afectados aos alunos de diferentes sexos e anos) que usavam braçadeiras identificadoras das suas funções. Esta escala inclui domingos e feriados que ocorram durante o período lectivo, devendo o Comandante de Castelo preencher um boletim diário, para entregar ao Reitor, em que dá conta de todas as informações relativas às instalações, material e alunos. Entre essas informações, e além das relativas ao consumo da luz, limpeza e estado do material, destacam-se as que visam dar conta dos alunos que não cumpriram «*as normas sobre limpeza do calçado, berros e correrias*», os «*alunos que estavam em cercas diferentes das suas*», os que saíram do liceu sem autorização, etc. Os chefes de turma deviam dar, diariamente, informações por escrito ao Comandante de Castelo em serviço, sobre o asseio, estado do material e arrumação da sua sala de aula, e sobre as «*ocorrências que tenha conhecimento e passadas com os seus camaradas de turma, dentro ou fora do liceu*». Quando a aula acabava, os alunos reuniam-se à porta da sala de aula, no corredor, e eram acompanhados pelo chefe de turma até ao recreio: «*Os alunos terão de caminhar sem se desligarem do grupo que à saída da aula se formou, e sem berros ou correrias*». (Relatório do liceu de Viseu, 1948-49).

Apesar da fidelidade aos princípios da M.P. e do seu forte sentido nacionalista expressos no relatório de 1947-48, e da maneira como incorporou aquela organização no funcionamento do liceu e no controlo da disciplina, entrou em conflito com concepções "menos radicais" e "menos castrenses" da vida liceal que prevaleciam na Inspeção, e acabou por ser demitido em Setembro de 1950. (12)

Mas em outros liceus e com outros reitores também existem exemplos igualmente significativos de estratégias de subordinação da organização do liceu à M.P., como é o caso do liceu Alexandre Herculano, no Porto, durante a reitoria de António Barbosa (1933- 1947).

À semelhança do que acontece noutros casos, este empenhamento leva o reitor a exercer directamente a direcção do Centro escolar da M.P. (outros delegam em outro professor do liceu, ou contratado por aquela organização). A acção deste reitor vai ao ponto de superintender em todos os serviços e actividades que dizem respeito à instrução dos filiados na M.P. e de envolver directamente os professores nessas actividades (ao abrigo do estipulado no Estatuto do ensino liceal de 1936). Apesar das diferentes actividades previstas para o Sábado de manhã (instrução pré-militar, jogos, educação física,

canto coral, leitura e comentário das folhas de doutrina vindas do Comissário Nacional e sessões culturais determinadas no Regulamento em vigor), serem da responsabilidade de graduados da M.P. e dos professores de educação física e canto coral, os outros professores eram igualmente designados para assistir a essas actividades, não só para imporem uma acção disciplinadora com a sua presença, mas também *«para se aproximarem dos filiados e, em palestra, lhes falarem dos princípios morais, sociais e políticos da M.P.»* (relatório do liceu Alexandre Herculano, 1937-38).

Os problemas da organização da Mocidade Portuguesa eram tratados no Conselho Pedagógico e o reitor procurava impôr o uso da farda pelos alunos, bem como o cumprimento das normas e praxes regulamentares que eram objecto de ordens de serviço específicas:

*«Tendo-se verificado que alguns alunos, quando fardados, tiram o bivaque da cabeça, quando querem cumprimentar qualquer pessoa, são os mesmos advertidos de que essa maneira de cumprimentar não é permitida, quando se achem fardados, Nestes casos devem saudar à romana, com o braço estendido para a frente e de mão aberta, conforme está oficialmente determinado nas formações da M.P.»*

*«É indispensável que todos os filiados da M.P. se habituem à saudação oficialmente adoptada dentro e fora do liceu, mesmo quando vistam o traje civil.»* (ordem de serviço do reitor, de 13 de Novembro de 1937, transcrita no relatório do liceu Alexandre Herculano, 1937-38).

Mas mesmo em liceus em que havia um forte empenhamento do reitor na M.P., a adesão dos alunos aos aspectos mais rituais e simbólicos desta organização, quando existia, não durava muito tempo. Como assinala o reitor António Barbosa, no seu relatório de 1940-41: *«Houve um momento em que o número de filiados fardados chegou a 321 [em 671 alunos, sendo 307 do 1º ciclo, portanto de inscrição obrigatória, em 1937-38]. Hoje o número de fardados é muito menor, e não há, entre os filiados, o entusiasmo dos primeiros tempos. Este arrefecimento dos rapazes não é exclusivo deste ou daquele liceu, nem deste ou daquele Centro. Em minha opinião, o facto é consequência de causas, que os dirigentes da M.P. certamente conhecem.»* (Relatório do liceu Alexandre Herculano, 1940-41) (13).

Tentando lutar contra esse "arrefecimento", o reitor do liceu Gil Vicente, em Lisboa, entre 1946-47 e 1950-51, David Luís Ferreira Pacheco - outro dos "entusiastas"



da M.P. neste período - exerce também uma direcção directa do centro da Mocidade que é bem o exemplo de uma estratégia que não visava já a "ocupação" do liceu pela Mocidade Portuguesa (como era de certo modo o caso do liceu de Viseu, no exemplo atrás referido), mas antes uma estreita ligação de duas "organizações" autónomas, na pessoa do reitor. Esta dupla realidade organizacional é visível por exemplo na maneira como no relatório de 1947-48 é relatada a sessão solene comemorativa da Restauração da Independência em 1640, que era habitualmente comemorada nos liceus a 1 de Dezembro:

*«Foi promovida pelo reitor, que presidiu, de colaboração com o Centro Escolar da Mocidade Portuguesa, de que é director.»* (Relatório do liceu de Gil Vicente, 1947-48). O mesmo com a "festa de Natal", *«de colaboração com o centro da M.P.»*, que teve duas partes: uma pública, no ginásio, em que participaram *«o reitor, vários professores e dirigentes da M.P., o prior de S. Vicente, famílias de estudantes, centenas de alunos e 24 crianças pobres»*, com intervenções do professor de Religião e Moral, de um aluno do 6º ano e "comandante de grupo" e de vários filiados que recitaram poesias e leram contos; e uma mais restrita, na Cantina, onde *«o reitor reuniu em almoço os professores que o acompanhavam, dirigentes, instrutores, graduados e muitos filiados. Durante o almoço foram trocados brindes, resultando de todos eles a feição cristã daquela festa.»*. (Relatório do liceu de Gil Vicente, 1947-48).

O envolvimento deste reitor nas actividades da M.P. é constante: *«Presidimos a todas as reuniões do conselho do Centro, vigiamos todas as actividades à 4ª feira e sábado, visitamos acampamentos, assistimos a festas, numa palavra, estivemos sempre presentes onde o Centro houve de comparecer.»*

A estratégia adoptada pelo reitor na dinamização da M.P. é orientada para os alunos mais novos: *«Não podendo contar com a colaboração da maior parte dos alunos dos últimos anos, porque não estavam abrangidos por disposição da lei que os obrigasse às actividades da M.P., voltámos os nossos cuidados para os alunos do 1º ciclo e do 3º ano, menos crestados pelo vento da indiferença. Junto destes actuámos com a maior persistência de maneira que vivessem o espírito da M.P. e garantissem a continuidade da nossa obra.*

*Um dos problemas que tentamos resolver foi o do fardamento dos filiados. Criamos, para os mais pobres, uma modalidade: a aquisição de farda a prestações (cinco,*

*o máximo). E a verdade é que todos os alunos do 1º ciclo se fardaram e, atrás destes, a maior parte do 3º ano.» (Relatório do liceu de Gil Vicente, 1947- 48).*

Mas ao contrário do que acontece com estes exemplos a maior parte dos reitores, embora cumprindo as suas obrigações de directores dos centros e dando conta circunstanciada, nos relatórios, das actividades da Mocidade Portuguesa, não se revelam tão entusiastas e manifestam mesmo algumas dúvidas em relação à eficiência desta organização.

Um exemplo elucidativo desta atitude (que não envolve qualquer tipo de distanciamento ideológico quanto aos objectivos da organização M.P.) é dado pelo reitor do liceu de Faro (e director do Centro), José Ascenso, no seu relatório de 1948-49:

*«Parece-nos ser nosso dever exprimir neste relatório as nossas impressões acerca da eficiência destes serviços. Dum modo geral, lamentamos ter de afirmar, que essa eficiência não corresponde de modo nenhum às esperanças que no valor educativo da Organização vêm depositando os respectivos dirigentes e bem assim aos encargos e ao tempo, dispendido com estas actividades.*

*E, assim, ou porque o Director do Centro (o reitor, autor deste relatório) e os restantes dirigentes do Centro não sabem tornar interessantes estas actividades, ou por quaisquer outros motivos, que seria interessante averiguar, vem-se verificando de ano para ano um alheamento enorme dos filiados pela sua Organização.*

*Não seria leal ocultar este facto, que se traduz na evidente má vontade com que, sobretudo, os mais velhos tomam parte nas actividades. Sente-se perfeitamente, que, se não existissem regulamentos e uma disciplina que se mantém rigidamente; nenhum compareceria às actividades, digo, poucos compareceriam às actividades; e, ainda mais, que a prática destas não influi de maneira apreciável na formação dos filiados devido à falta de interesse e ao visível aborrecimento com que as realizam.*

*Não são estranhas a este estado de espírito as próprias famílias que, esquecendo que o facto de matricular os filhos nos Liceus, significa implicitamente que os desejam sujeitar integralmente ao plano de estudos aqui seguido, não incutem nos seus educandos o entusiasmo necessário pela Organização, infundindo-lhes, quiçá, em grande número de casos, a má vontade pela mesma e por tudo quanto lhe diga respeito.*

*Claro que, daí resulta imediatamente que não se pode contar com qualquer pequeno esforço material da sua parte. É o que se verifica no que diz respeito, por exemplo*

*a fardas. Quando muito, dez por cento dos nossos filiados [num total de 321 filiados inscritos obrigatoriamente, e correspondente a toda a população masculina] possuem farda, o que dá às nossas formações o aspecto de formações de maltrapilhos.*

*Note-se que uma farda custa apenas cento e sessenta escudos, o que não nos parece demasiado oneroso. Um pouco de boa vontade e de espírito de cooperação bastariam para modificar este aspecto exterior das nossas actividades, e esse mesmo espírito de ajuda poderia talvez influir decisivamente na predisposição dos filiados para a aceitação, de boa vontade, da formação que pretende dar-lhes esta obra circum-escolar.*

*Como quer que seja, nas presentes circunstâncias, a Organização não está a dar o rendimento educativo - há que reconhecê-lo, desassombradamente - correspondente às esperanças que tão legitimamente nela se têm fundado, nem aos encargos que exige a sua manutenção.*

*Não nos cabe ir mais longe ao tratar este assunto, como os restantes versados neste relatório, além de relatar factos e tirar conclusões. Em todo o caso entendemos que é nosso dever, sugerir respeitosamente a necessidade de se proceder a uma revisão profunda do funcionamento desta Organização para-escolar, a fim de evitar perda de tempo e de energias.» (Relatório do liceu de Faro, 1948-49)*

Passada a "mística" inicial em que à organização da M.P. era atribuída uma função hegemónica sobre a vida liceal e a formação integral dos alunos, assiste-se progressivamente a uma partilha entre as actividades do "liceu" e da "M.P.", entre o "curricular" e o "extra-curricular", entre o "escolar" e o "circum-escolar".

O Estatuto do ensino liceal de 1947 (decreto nº 36 508 de 17 de Setembro) concentra as referências à M.P. e à M.P.F. num capítulo intitulado «*Trabalhos circum-escolares*», onde se afirma que aquelas organizações nacionais «*cooperam activamente com os liceus na sua missão educativa*» (artº 425). Esta cooperação significa, em termos práticos que todas as actividades não exclusivamente de ensino são integradas nas actividades da M.P., ficando esta organização com a tutela e gestão dos serviços respectivos, ainda que na dependência do reitor que é simultaneamente o director do centro escolar da M.P., a não ser que delegue essa função.

O "liceu" fica amputado dos tempos e dos meios de desenvolver a vida social dos alunos através do "associativismo académico", e os professores deixam de contar com um espaço de expansão profissional (a acção extra-escolar) que, antes de 1936 constituía um campo fértil de livre-iniciativas (culturais, cívicas, etc.) liceais.

O centro escolar da M.P. passa a constituir uma organização paralela que utiliza os seus serviços (papellaria, bufete, refeitório, beneficência, desporto, etc.) para captar filiados, e que controla todas as organizações colectivas dos alunos.

Esta partilha acantonou a vida liceal nas salas de aula, já que todas as actividades não especificamente de ensino (incluindo excursões, visitas de estudo, festas, outras aprendizagens) estavam atribuídas à M.P. e M.P.F.

Com a supressão da obrigatoriedade de inscrição de todos os alunos nos quadros da M.P. (que vigorou entre 1947 e 1956, mantendo-se a partir desta data só para os alunos do 1º ciclo), acentua-se o carácter excêntrico que as actividades extra-escolares da M.P. passam a ter em relação à vida liceal, conforme é diagnosticado pelo Ministro Galvão Teles quando da reformulação desta organização em 1966 (decreto-lei nº 47 311 de 12 de Novembro):

*«(...) O principal óbice desta estrutura [ M.P.] veio a revelar-se na dificuldade da sua articulação com a escola.*

*Pelo que respeita aos estudantes, estão em causa, primacialmente, actividades que se exercem no âmbito da escola e de que esta não pode desinteressar-se, antes lhe competindo promovê-las, acompanhá-las, impulsioná-las, porque entram de pleno nas suas responsabilidades formativas. Ou se trate das chamadas actividades circum-escolares ou de acção social escolar, realidades que aparecem em regra confundidas nos espíritos mas, em verdade se distinguem claramente pelo seu conteúdo e pelos seus fins, trata-se sempre de algo a que a escola não pode ser alheia ou estranha que, pelo contrário, lhe diz respeito directamente porque faz parte da essência da sua missão educadora. Só não seria assim se a escola continuasse a conceber-se friamente, desumanizadamente, como estabelecimento mais ou menos burocratizado, onde só a inteligência dos alunos contasse, onde não houvesse outra preocupação que não fosse a de desenvolver e mobilizar os espíritos de conhecimentos. (...)*

*Parece que a perfeita conciliação entre a Mocidade Portuguesa e a escola se deve fazer confiando a esta o impulso das actividades que caibam no seu âmbito e erguendo a primeira ao plano de organismo dirigente, com as responsabilidades de superior orientação e coordenação. Foi esse caminho que se seguiu na reforma agora operada.»*

Com esta legislação, as relações organizativas entre o liceu e a M.P. entram num novo ciclo:

- inicialmente (entre 1936 e 1947) tentou-se fazer do "liceu" uma milícia, relegando quase para segundo plano as actividades de ensino, e integrando a organização da M.P. na própria organização do liceu;

- entre 1947 e 1966, assiste-se a uma partilha de territórios entre o escolar (liceu) e o circum-escolar (M.P.), como que subsistindo duas organizações paralelas, que em princípio deveriam coordenar entre si as diferentes actividades (embora na maior parte dos casos como refere Galvão Teles o divórcio tenha sido acentuado). Este divórcio é agravado pelo facto de, com o fim da obrigatoriedade de inscrição para os alunos que não frequentam o 1º ciclo, a partir de 1956, as excursões, visitas de estudo, competições desportivas, cursos, etc. estarem reservadas a filiados.

- a partir de 1966 tenta-se devolver o "circum-escolar" ao liceu, ainda que sob a supervisão da M.P. Mas sem grande êxito. Será preciso esperar por 1974 para que o "liceu" se aproprie de novo do "circum-escolar / extra-curricular" e faça dele um campo de afirmação da sua autonomia.

Para concluir esta referência à ideologização do liceu e à sua influência na organização e administração importa sublinhar que ela não se limitava aos aspectos formais anteriormente analisados (através do processo normal de escolarização e da Mocidade Portuguesa). Os relatórios referem as mais diversas iniciativas (emanadas da administração, da igreja, ou do próprio reitor) que testemunham a função sistemática de inculcação ideológica que era cometida à organização do liceu, neste período. A título de exemplo, e sem qualquer preocupação de ser exaustivo, são de referir:

- Controlo sobre a admissão de candidatos ao curso do magistério liceal (14): O Conselho de Metodólogos do liceu D. João III, em Coimbra, propõe que «*O requerimento do exame de admissão no 1º ano do curso do Magistério liceal seja instruído com um atestado policial que dê informações precisas sobre a idoneidade moral do requerente e sua integração no espírito que informa a Constituição de 1933.*» (Relatório do liceu D. João III, em 1944-45). (Sublinhado no texto).

- Normas disciplinares: «*O corpo docente é perfeitamente homogéneo na*

*orientação nacionalista e deste facto deriva uma influência directa sobre a acção educativa que é dada aos alunos. Ao lado das normas internas impostas às alunas, em vista da ordem nas salas e corredores, outras lhes foram impostas quanto à sua vida fora do liceu. Assim, foram proibidas de se fazerem acompanhar na rua por quaisquer rapazes, desde que não fossem irmãos, a não ser que fossem na companhia de pessoa idónea.»* (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, 1938-39).

- A entronização obrigatória do crucifixo no gabinete dos reitores de todos os liceus, no dia 6 de Abril de 1940, como *«sinal augusto da educação cristã contra o baixo agnosticismo e contra o comunismo ateu»* (conforme afirma o ministro no discurso em que anuncia esta medida, in "Liceus de Portugal", nº 1, Maio de 1940). Ao fazer o relato desta cerimónia, o reitor do liceu de Guimarães sublinha que *«todos os professores estavam presentes, sem excepção alguma»*, e que a cerimónia *«pretendia demonstrar que a entrada do crucifixo no liceu correspondia a uma exigência das tradições cristãs da Nação; justificava-se à luz da razão e das tendências superiores do pensamento contemporâneo e impunha-se aos estadistas que idealizavam uma ordem social mais perfeita.»* É importante assinalar que, apesar de esta cerimónia ter sido obrigatória, e de os reitores terem sido obrigados a enviar à Direcção-geral um relatório sobre as mesmas, nem todos se lhes referiram nos relatórios do liceu que elaboraram no final do ano (em 12 relatórios consultados, só 7 fazem o relato dessa cerimónia).

- Comemoração oficial da entrada de Salazar para o Governo: As primeiras comemorações oficiais e obrigatórias foram realizadas em 1938, para celebrar o 10º aniversário da entrada de Salazar para o governo. Como relata o reitor do liceu de Santarém, de manhã realizou-se uma cerimónia destinada a filiados da M.P., com continência à bandeira e leitura da folha de formação nacionalista. À tarde realizaram-se conferências separadas, primeiro para todos alunos do 1º ciclo, e depois para os do 2º e 3º ciclo. A esta última sessão *«(...) assistiu o Governador Civil e autoridades locais em número de 55 pessoas. Pronunciou o reitor uma alocução e foi conferente o professor de Organização Política, Fagulha. Depois da sessão, procedeu o Exmo. Governador Civil ao descerramento, na Reitoria, dos retratos de Suas Excias. os Senhores Presidentes da República e do Conselho (...). Circunstanciadamente, como por V. Exa. me foi determinado antes dessas comemorações, descrevi no relatório que então tive a oportunidade de enviar a V. Exa., o modo como as comemorações desse dia decorreram.»* (Relatório do liceu de Santarém, 1937-38).

Essas comemorações continuaram a fazer-se e quinze anos depois ainda se pode ler no relatório do liceu de Aveiro:

*«No dia 27 de Abril de 1953, na terceira aula da manhã, cumprindo ordens superiores, cada um dos professores explicou aos alunos o significado da manifestação prestada em todo o país ao Presidente do Conselho, Doutor Oliveira Salazar, a propósito de neste dia completar vinte e cinco anos sobre a sua entrada para o Governo.»* (Relatório do liceu de Aveiro, 1952-53).

- Colocação de crucifixos nas salas de aula (Relatório do liceu de Ponta Delgada, 1959-60).

- Apelo ao voto: *«O Exmo. Senhor Reitor chamou a atenção de todos os professores para o próximo acto eleitoral e seu significado convidando-os a cumprir esse dever cívico, demonstrando com o seu voto a perfeita adesão ao Estado Novo»*. (Relatório do liceu de Leiria, 1938-39). O reitor apelou, no Conselho escolar, a todos os professores *«para não deixarem de concorrer ao próximo acto eleitoral para a reeleição do Senhor Presidente da República»* (Relatório do liceu de Setúbal, 1941- 42).

- Temas das palestras de professores e alunos e das visitas de estudo (principalmente "histórico-patrióticos", "religioso- moral").

- Cerimónias religiosas promovidas por iniciativa do reitor, como por exemplo, a *«comunhão pascal colectiva dos alunos do liceu»* (Relatório do liceu Alexandre Herculano, 1949-50); ou a missa semanal: *«Durante o ano lectivo de 1957-58, seguiu-se o plano dos anos anteriores na formação religiosa e moral dos alunos. Para facilitar a prática mais intensa da vida da piedade, começou a celebrar-se todas as sextas-feiras, no intervalo do almoço, uma missa, a que assistiam cerca de 100 alunos.»* (Relatório do liceu Passos Manuel, 1957-58).

Ainda neste liceu, é curiosa a contabilidade que o reitor José Guerreiro Murta fazia da evolução da participação dos alunos nestas *«Festa Religiosa do liceu»* que se costumava fazer nos primeiros dias do 3º período e que inclui na rubrica do relatório *«Outras actividades de carácter circum-escolar. a) Actividade religiosa e formação moral»*, a seguir às actividades circum-escolares da responsabilidade da M.P. : depois de apresentar um quadro com o número de participantes na festa desde 1949, ano em que se iniciou, e que contou com 330 alunos, até 1954, ano do relatório, em que participaram 700 alunos, acrescenta *«(...) Ainda como prova do aproveitamento dos alunos neste ramo tão importante*

de formação, basta citar que no ano passado das 6 turmas que compunham o 3º ano, confessaram-se e comungaram na Comunhão Pascal do liceu cerca de 95% dos alunos antigos, enquanto que dos alunos que nesse ano pela primeira vez se matricularam, nem 45% o fizeram.» (Relatório do liceu Passos Manuel, 1953-54)

Mas além destas, e de muitas outras iniciativas do mesmo género, o que parece ser mais determinante neste processo de inculcação ideológica do liceu é a acção do reitor. Se em muitos casos os relatórios são omissos quanto aos princípios próprios que orientam o reitor na sua acção, e se limitam a dar conta do que fazem, no cumprimento das normas estabelecidas, em outros casos, defendem expressamente os princípios mais caros ao Estado Novo e assumem-nos como ideário do estabelecimento de ensino (15).

---

#### ALGUNS EXEMPLOS EXTRAIDOS DOS RELATÓRIOS

##### - Liceu de Ponta Delgada, 1938-39:

«Cumpro, uma vez mais, o bondoso dever de inaugurar as aulas nesta escola de educação pública. O reitor é o mesmo; quase o são também os professores, alunos e famílias; mantêm-se constantes os princípios fundamentais que norteiam a acção desta escola. Isto explica - e desculpa talvez - que repita agora o que já com frequência aqui tenho dito. Esses princípios basilares são de ordem religiosa, filosófica, social, política e pedagógica.

- Quanto aos religiosos, seguimos aqui os do Cristianismo, que tão justamente dividiram a história da civilização em dois períodos distintos (antes e depois de Cristo). De transcendente elevação, impõem-se a todo o indivíduo de boa fé. (...)

- Quanto aos princípios filosóficos, sem nos embrenharmos em distinções escolásticas, diremos que são espiritualistas os nossos, no sentido de colocarem, na escala dos valores humanos, mais alto o espírito do que o corpo, os pensamentos acima das ideias.

O que não equivale a dizer que descuramos o corpo, templo onde se alberga nossa alma, cuja perfeição - no indivíduo e sua descendência - em grande parte daquele depende, nem que postergamos a inteligência, cuja zelosa cultura - na especialização que nos incumbe - é mesmo nosso especial encargo.

- Quanto aos princípios sociais, têm-los cristãos e realistas: Desejando, como Jesus, o bem-estar, moral e material, modesto, de todos, repudiamos em absoluto as utopias a priori, baseadas em apressados raciocínios sofistados, de fulazes e quiméricos eldorados. Damos como o Cristianismo, demasiado valor à alma individual, para que não nos repugnem todas as organizações sociais que esmaguem, moral e materialmente, o indivíduo, considerando-o desprezível zero. Repudiamos por isso o comunismo, em que o Estado é tudo e o indivíduo nada, assim repelimos todas as formas de estatismo totalitário, que dele se aproximam lamentavelmente.

Mas conhecemos por demais, realistamente - até por exame de consciência - as incuráveis imperfeições de que enferma a nossa alma - a maior das quais é o egoísmo - para que não repelamos também as doutrinas sociais e políticas que se colocam no polo oposto das primeiras: o indivíduo é tudo e o Estado é nada, isto é, o anarquismo.

Afastamo-nos assim também do liberalismo, que o imita e que afinal consiste apenas na inteira liberdade para os tubarões de engolirem, mesmo viva a sardinha. Perfilhamos uma doutrina social e política sã e equilibrada, intermédia, na propriedade e na direcção das riquezas, em parte a cargo dos



cidadãos, no restante sob a égide do Estado. Só da colaboração ponderada destas duas entidades poderá resultar o aperfeiçoamento social. Como método de acção e por ser o indivíduo isolado fraco em extremo, associar-se-á primeiramente a outros de análogos interesses materiais e morais, fundindo-se depois esses grêmios e sindicatos. Na cúpula do edifício, no vértice da pirâmide assim formada, o Governo, fiel da balança e harmonizador dos interesses antagónicos.

Não é outra coisa o corporativismo, experiência político-social auspiciosa, renovada do passado, com múltiplos aperfeiçoamentos.

- Quanto a orientação pedagógica, algumas regras fundamentais podemos aqui sumarizar:
- mais educação intelectual do que propriamente instrução, isto é, antes formar do que recheiar o espírito dos educandos;

- proceder mais psicológica do que logicamente, isto é, basear a educação no estudo experimental da alma infantil e não em ditame apriorísticos de lógica no espaço;

- dar aos alunos sentido das realidades que nos cercam, combatendo o verbalismo estéril, em que os símbolos ocultam as coisas que têm por fim representar;

- abrir os espíritos ao culto da bondade e da beleza, irmãs da verdade, que, isolada das suas irmãs gémeas, é por vezes cruel e perigosa;

- lembrar-se bem de que a instrução não é cultura e pode tornar-se em desequilibrada hipertrofia;

- ter sempre em vista que a primeira condição de felicidade na vida - do indivíduo e dos porvindouros - é ser um bom e forte animal, com saúde de corpo e alma.» (sublinhado no texto).

(Do discurso do reitor Riley da Mota, na abertura solene das aulas, no dia 10 de Outubro de 1938. Riley da Mota foi nomeado neste ano chefe de gabinete do ministro Carneiro Pacheco e, em 1940, director geral do ensino liceal, com o mesmo ministro. Transcrito igualmente na Labor, nº 94, 1938, pp. 137-138)

#### - Liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1939-40:

«A orientação que procurámos imprimir em todos os serviços é aquela que corresponde à Escola Activa Católica e que só pode desenvolver-se numa atmosfera de trabalho e disciplina toda impregnada dum ideal religioso e moral, que tem de ser o ideal católico, único verdadeiramente humano, conforme expusemos em Dezembro de 1937, ao proferir a Oração de sapiência daquele ano lectivo. Ora esta atmosfera de trabalho e disciplina é felizmente apanágio deste Liceu, sendo imensamente grato verificar como, de ano para ano, em conjunto, os membros do Corpo Docente procuram tornar mais eficiente a sua acção, quer desenvolvendo uma cooperação mais intensa nas obras circum-escolares, quer no aperfeiçoamento da cultura própria, quer ainda no sentido de diminuir as razões justificativas de falta de aulas.

Com um tal Corpo Docente bem fácil se torna a missão de encaminhar e orientar a educação das raparigas que nos são confiadas e a quem pretendemos criar uma Escola de vida. Na alocução que proferimos no início deste ano salientámos que "Escola da vida" é uma frase feita que corre em muitos livros de Pedagogia materialista. Nós, porém, não podemos tomar este conceito no sentido utilitário de adaptação ao mister, de escolha de profissão, de conformismo com o que é. Se assim fosse, isto é, se se tratasse apenas de uma adaptação à vida social existente, seria a negação de todo o progresso. Nós entendemos isto num sentido não materialista, mas humano, como uma plenitude de vida espiritual e moral sem a qual não existe a verdadeira personalidade e que é o factor essencial de todo o progresso moral e material.

Julgamos, com esta orientação, corresponder ao pensamento profundamente renovador do Estado Novo sobre a Educação Nacional.

E fazêmo-lo, não só no cumprimento dum dever oficial, mas com a vontade que resulta duma convicção intelectual firme apoiada no estudo e numa experiência já longa de aluna e professora.» (Conclusão final do relatório da reitora Dionísia Camões.)

#### - Liceu da Guarda, 1949-50:

«(...) Esforcei-me por conseguir que neste liceu se cumprisse inteiramente a missão de

educar e formar gerações novas, não só nos aspecto escolar. (comparecendo diariamente no liceu, antes do 1º tempo, e mantendo-me aqui até final dos trabalhos escolares, visitando aulas, mantendo estreitos contactos com professores e velando por tudo o que pudesse interessar ao bom aproveitamento dos alunos e ao integral cumprimento dos programas e justo critério de selecção), mas também no sentido de criar e desenvolver nos alunos aquele espírito novo, já designado por "espírito da M.P.", que inteiramente consubstancia o ideal da Revolução Nacional». (Considerações finais do reitor Joaquim Romão Duarte no seu relatório).

- Liceu municipal de Santo Tirso, 1952-53:

«Não perdemos de vista que o nosso Ministério se intitula de Educação Nacional e para melhor frizar esta justa e difícil orientação até os nossos queridos Centros da Mocidade Portuguesa deixarm de ser de Instrução Geral, para serem Centros de Formação Integral.

No campo religioso está rejeitado o laicismo na educação com o desconhecimento de Deus e dos nossos problemas diante d'Ele.

A nossa Pátria é um ideal concreto que tem de ser amado e servido até ao limite das nossas forças.

Da família provêm os indivíduos e será para ela normalmente o seu destino.

Deus, Pátria e Família orientam, portanto, a nossa vida e devem orientar a educação.» (Do discurso do reitor Delfino Júlio Viseu, na sessão de abertura do ano escolar).

- Liceu Alexandre Herculano, Porto, 1952-53:

«Em 27 de Abril convoquei um Conselho Escolar extraordinário para nele se homenagear Salazar. Enviou-se um expressivo telegrama de felicitações a cujos termos os professores deram unanimemente o seu assentimento. O vice-reitor do liceu Dr. José Luís Afonso, numa conferência de apurado recorte literário focou duma maneira muito feliz, perante professores e alunos, a extraordinária personalidade do Snr. Presidente do Conselho. Em não breves palavras de comentário que fiz à conferência do Snr. vice-reitor, tive ocasião de narrar alguns episódios inéditos para a quase totalidade dos professores e alunos presentes, em que se podia ajuizar da alta categoria moral e intelectual do Dr. Oliveira Salazar como homem e estadista. (...)

Escusado será dizer que, à semelhança dos anos anteriores, reuni, por várias vezes, na sala de cinema, grupos de turmas, orientando os rapazes com exortações e conselhos adequados, a fim de, com mais facilidade, levarem a bom termo a tarefa da sua educação moral e intelectual.» (Considerações preliminares ao relatório do reitor Francisco de Senas Esteves de Oliveira).

- Liceu de Ponta Delgada, 1959-60:

«No rodar incessante e veloz do tempo, mais um ano lectivo começa hoje e em todos os liceus e noutras escolas de Portugal.

Como sempre, antepomos neste momento a quaisquer considerações ou comentários, a elevação do nosso pensamento a Deus, como acto de gratidão à sua Misericórdia e de agradecimento por todas as graças e benefícios concedidos no decorrer do ano findo.

Sempre aqui se tem afirmado que não é de conceber uma escola portuguesa que viva à margem de Deus e da Igreja por Ele instituída. Foi o erro de um passado não muito remoto o de promover a criação e o funcionamento de instituições de educação e ensino sem que na frontaria das mesmas estivesse inscrito o lema que impõe a crença em Deus como primeiro factor espiritual do homem.

O erro tem sido reparado na medida do possível, mas parece que outras providências se exigem para que a educação das "élites" portuguesas assente em mais sólidas bases espirituais.

Penso neste momento na Universidade Católica, em que as ciências do espírito, nomeadamente a filosofia e a teologia, passem a constituir as traves mestras da estrutura intelectual do País, como facho sempre acesos do espírito cristão, que foi sempre o guia da nacionalidade através dos tempos.

*Porque se as escolas técnicas, os institutos industriais e comerciais, o aprendizado das artes e ofícios, os laboratórios experimentais, o ensino prático e utilitário constituem instrumentos de trabalho indispensáveis no nosso tempo, não menos certo é que será sempre a marca de distinção entre o homem civilizado, no sentido superior do termo, e o bárbaro ou selvagem das florestas primitivas.»* (Do discurso do reitor João Hickling Anglin, na reabertura solene das aulas em 1 de Outubro de 1959).

---

## NOTAS DO CAPÍTULO 5

(1) A função do planeamento educativo nesta altura consistia essencialmente num diagnóstico de necessidades de equipamentos em função de critérios definidos politicamente. Tratando-se de um grau de ensino não obrigatório, especificamente dirigido à formação de elites, mas sujeito a uma procura social crescente, o planeamento da rede escolar surge aqui como uma maneira de, através da oferta, fixar a procura do ensino liceal, no tipo e quantidade de população desejada. Esta população não era definida a partir das necessidades de mão-de-obra (como acontecerá com as políticas de planeamento a seguir à Segunda Guerra Mundial, em que ele é articulado ao processo de desenvolvimento), mas sim a partir do grupo social de origem e tem uma estratégia predominantemente conservadora. A "sectorização" (prática corrente nos períodos de expansão do sistema, para poder fornecer bases seguras para previsões, com base na população residente numa determinada localidade) adquire aqui uma forma de segregação social evidente. (Sobre as relações entre a estrutura da oferta e a selecção social, ver entre outros Hallak, 1978; Barroso, 1990)

(2) A distinção entre "liceus nacionais centrais" (com o ensino complementar) e "liceus nacionais" (sem o curso complementar), constava já da Reforma de Jaime Moniz (decreto de 22 de Dezembro de 1894). Em 1896 (pelo decreto de 16 de Setembro) foram classificados como "centrais", os liceus de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga. Em 1898 (decreto de 13 de Julho) foi a vez dos liceus de Évora e Viseu, e em 1901 (decreto de 29 de Agosto) a dos liceus de Ponta Delgada e Funchal. A atribuição dos cursos complementares a estes 4 liceus fez-se ao abrigo de uma disposição prevista na Carta de lei de 16 de Setembro de 1896 que concedia esta prerrogativa a estes liceus, desde que o município suportasse todos os encargos resultantes desse facto.

A partir da instauração da República esta prática estende-se a muitos outros liceus, sem que todavia, na maior parte dos casos, o Estado cobre dos municípios a contribuição prevista. A reforma de 1918 (decreto nº 4650 de 14 de Julho) tenta regulamentar esta situação definindo critérios mínimos para que pudessem funcionar os cursos complementares (do ponto de vista das instalações e equipamentos) e processos de calcular a contribuição da autarquia para a manutenção desse nível de ensino, mas sem efeitos práticos.

Em 1924 (decreto nº 9677 de 13 de Maio) são suprimidos os cursos complementares em vários liceus, no quadro de uma política de diminuição das despesas públicas. Todavia a pressão local obriga a que de novo seja previsto que esses cursos possam funcionar desde que as despesas sejam suportadas pela autarquia (decreto nº 10 453 de 13 de Janeiro de 1925).

Em 1926, o novo Estatuto da Instrução Secundária (decreto nº 12 425 de 2 de Outubro) termina com a distinção entre "curso geral" e "curso complementar", substituindo este último por um "curso de preparação para a instrução superior". Não havia distinção entre os liceus que podiam ministrar ou não esses cursos. Mais tarde, o decreto nº 15 365 de 12 de Abril de 1928, prevê o encerramento dos "cursos de preparação para a instrução superior" em que a matrícula não atinja os 10 alunos.

Finalmente, o decreto 15 930 de 11 de Setembro de 1928, a que se refere esta nota (e donde foram tirados os dados desta evolução legislativa sobre os cursos complementares) restabelece a classificação dos liceus em nacionais centrais e nacionais, ficando a pertencer a esta última categoria os que durante os últimos três anos não atingiram o número de dez alunos no "curso de preparação para a instrução superior."

(3) Como assinala António Nóvoa (1992) *«A política restritiva obteve importantes sucessos até à Segunda Guerra Mundial, conseguindo conter o acesso aos liceus. Mas a evolução da sociedade portuguesa, nomeadamente da estrutura social e do mercado de trabalho, tornou irrisórios os esforços para "fechar" o ensino liceal. A forte procura de uma educação de nível secundário*

*contribuiu decisivamente para a transformação dos liceus, situando nesta área algumas das mais significativas mudanças ocorridas no segundo terço do século XX.» (p. 485)*

(4) A problemática da influência da estrutura espacial da oferta da educação tem sido analisada quer numa perspectiva sociológica, quer do ponto de vista dos processos de planeamento educativo, com o fim de pôr em evidência a sua relação com os percursos escolares dos alunos e a realização do princípio da igualdade de oportunidades. (Ver entre outros Hallak, 1978, Boudon, 1979, Cherkaoui, 1983, Derouet-Besson, 1984, Barroso, 1990).

Parsons assinalava, a este propósito, que desde o início do desenvolvimento das sociedades industriais a implantação dos estabelecimentos de ensino e a organização do sistema escolar eram largamente solidárias do sistema de estratificação social: *«O sistema escolar era mais denso na cidade que no campo; e era igualmente mais denso nos bairros favorecidos das cidades que nos outros. Os estudos eram largamente concebidos em função das elites.»* (Citado por Boudon, 1979, p. 89)

O planeamento da rede escolar nesta altura funcionou, assim, como um instrumento regulador dos fluxos escolares, procurando mantê-los em níveis adaptados à estrutura social existente. A localização, o tipo e dimensão dos liceus permitia portanto (pelo jogo das suas acessibilidades e constrangimentos) moderar a procura de um modo socialmente construído. Os estudos de Hallak (1978) sobre a carta escolar são, a este propósito, extremamente elucidativos e a sua aplicação à caracterização da rede escolar do ensino liceal durante o regime do Estado Novo (nomeadamente no que se refere à acessibilidade física, económica e cultural dos equipamentos) podia constituir uma achega importante para a interpretação da política educativa neste período.

(5) Se nos anos anteriores já se verificavam referências em alguns relatórios dos reitores dos liceus a propósito do excesso de alunos e de soluções de recurso que tinham sido adoptadas, o ano de 1955-56 pode ser considerado como o ano de rutura generalizada no sistema de ensino liceal. Na verdade, em 23 relatórios são assinaladas medidas de excepção para acolher os alunos. Do total de 29 relatórios que consultei desse ano, só os dos liceus de Beja, Pedro Nunes (Lisboa), Alexandre Herculano (Porto), Viana do Castelo, e dos liceus municipais de Covilhã e Figueira da Foz é que não fazem referência ao excesso de alunos. Eis algumas das medidas que foram tomadas nesse ano nos 23 liceus:

- liceu de Aveiro: negou a matrícula a vários candidatos e transformou uma sala de desenho em sala de aula normal;

- liceu de Castelo Branco: O aumento de frequência nos últimos três anos tem exigido o aproveitamento de todas as dependências. Como diz o reitor, *«para que não fiquem alunos sem matrícula neste liceu, durante o corrente ano, até a cozinha foi adaptada a sala de aula.»*

- liceu de Chaves: o número de inscritos ultrapassa em um terço a capacidade prevista (240). Houve necessidade de recorrer a salas especiais para aulas normais.

- liceu Infanta Dona Maria (Coimbra): *«Como nos anos anteriores e perante dificuldades acrescidas pelo aumento de população, todos os espaços livres foram aproveitados: sala de Trabalho Manuais, depósito de livros, depósito de Desenho, gabinete de Biologia, gabinete de Física, anfiteatros, biblioteca e até o vão de uma escada.»*

- liceu de Évora: No ano anterior fez-se desdobramento de horário. Este ano duas turmas não têm sala própria - uma está instalada no anfiteatro, outra é volante.

- liceu de Faro: *«Não virá longe o dia em que terá de adoptar-se a solução de excluir da matrícula grande número de alunos. (...) Não há no edifício nenhum cubículo ou arrecadação que não esteja transformado em sala de aula, desde que possua janela ou fresta por onde entre a luz.»*

- liceu da Guarda: 3 turmas sem sala própria, *«o que levou a que não fosse plenamente conseguida a separação dos alunos dos dois sexos por pisos diferentes.»*

- liceu Dona Filipa de Lencastre (Lisboa): O edifício não foi suficiente para comportar a frequência. *«O Senhor Ministro da Educação Nacional resolveu o problema promovendo a anexação de uma escola primária existente ao lado do liceu e onde ficaram instaladas 8 turmas do 1º ano».*

- liceu de Gil Vicente (Lisboa): salas previstas para 30 alunos albergaram 40 e mais.

- liceu D. João de Castro (Lisboa): inconvenientes da sobrecarga de alunos por turma e do excesso de turmas em relação às possibilidades do edifício: *«a boa localização das turmas teve de postergar-se em vários casos, e noutros não se separaram as alunas conforme seria a melhor prática».*

- liceu Dona Leonor (Lisboa): além de ter aumentado o número de alunas por turma, refere o agravamento dos problemas disciplinares devido ao excesso de população escolar.

- liceu de Oeiras: para não recusar a matrícula a 17 alunos organizaram-se 3 turmas com 41, 43 e 44 alunos.

- liceu de Portalegre: solicita a ampliação de 2 a 4 salas e de um ginásio.

- liceu D. Manuel II (Porto): As salas de aula não chegaram devido à afluência de alunos, pelo que foi necessário utilizar para salas permanentes os gabinetes de Física, Química e Ciências, bem como a biblioteca. Além disso foram mandadas para o liceu 100 raparigas o que constituiu uma dificuldade suplementar, pois não havia recreios ou sanitários adaptados. Como diz o reitor em desabafo *«tudo se teve de improvisar e tudo ficou mal.»*

- liceu Carolina Michaelis (Porto): foi aprovado um projecto de ampliação de 6 salas. Entretanto funcionam 4 turmas em regime de desdobramento (das 13h 55m às 18h 10m).

- liceu Rainha Santa (Porto): as instalações tiveram de ser ampliadas com um edifício alugado (8 salas). *«Funciona agora o liceu em 3 edifícios, 2 contíguos e outro separado por um pátio.»*

- liceu da Póvoa do Varzim: apesar de o edifício ter sido construído em 1952, com 10 salas de aula, já funciona com 11 turmas, o que obrigou a improvisar uma sala de aula.

- liceu de Santarém: Foram sacrificados o serviço de leitura na biblioteca e as sessões de Educação Física feminina deixaram de se realizar. Para ser possível atender todos os requerentes à matrícula era preciso aumentar o edifício ou *«desdobrar o horário em dois, prolongando as aulas até às 19 horas, com início às 8 horas»*, o que o reitor não acha pedagogicamente correcto.

- liceu de Vila Real: propõe a construção de um pavilhão com 6 salas de aula para fazer face ao problema do aumento da população escolar. O excesso de alunos obrigou a utilizar como salas de aulas compartimentos que não têm condições para isso.

- liceu de Viseu: *«muitas turmas têm mais de 40 alunos, instalados em salas para o número máximo de 35 (...). Se, pois, no próximo ano lectivo, se verificar o acréscimo verificado nos últimos anos, ou terá de negar-se a matrícula a alguns alunos, ou terá de recorrer-se ao desdobramento em turnos de aulas.»*

- liceu do Funchal: as instalações foram construídas para 500 a 600 alunos, e hoje ele já tem 900. Aproveitaram-se para salas de aula arrecadações e dependências construídas para fins diversos e alugou-se um prédio contíguo ao campo de jogos para instalar 3 turmas masculinas do 1º ano.

- liceu da Horta: devido à falta de salas, duas turmas funcionaram com 45 e 42 alunos.

- liceu de Ponta Delgada: teve um acréscimo de 132 alunos. *«Não existem salas em número suficiente para comportar o aumento de turmas. Resolveu-se por isso solicitar autorização superior para que, à semelhança do que tem acontecido no Continente, se trabalhasse em regime de desdobramento. Nesta circunstância as aulas do curso complementar passariam a funcionar nos tempos da tarde.»*

(6) A introdução ao decreto nº 18 884 de 27 de Setembro de 1930 critica a evolução que o regime de exames sofreu no sentido de dar mais importância às provas orais do que às provas escritas:

*«As provas escritas dos exames tiveram acentuada preponderância no regime de estudos inaugurado em 1895: podiam determinar a dispensa das provas orais, e eram sempre o ponto de partida nestas provas. As nossas conhecidas tendências para o verbalismo determinaram a sucessiva diminuição do valor das provas escritas, que, na prática chegaram a constituir mera e inútil formalidade: podia obter aprovação, pelas provas orais, qualquer examinando cujas provas escritas fossem de valor nulo. Veio felizmente, ainda que tarde, a reacção. As provas escritas, completadas com as práticas, são agora preponderantes: podem ser decisivas, em qualquer sentido, e não são esquecidas durante a prestação das provas orais. (...)*

*Parece de boa prática reduzir o número de provas orais: simplificam-se os exames, aumenta-se a valia das provas escritas, orienta-se o ensino no sentido de criar nos alunos hábitos de ordem, reflexão, de iniciativa própria, de trabalho individual, no sentido, enfim, de desenvolver-lhe a personalidade.*

*No exame oral, o aluno é sempre guiado pelo examinador, por muito experimentado que esteja na difícil arte de interrogar, e tanto basta para inutilizar, em grande parte, a defesa destas provas, a que aliás também não se negam as vantagens que lhes são inerentes; (...)*

(7) Tamagnini diz ter saído do Ministério devido «às contingências políticas» (Tamagnini, 1936, p.1) e essas contingências não devem ser alheias à necessidade, sentida pelo regime, de realizar a «edificação da escola nacionalista, baseada numa forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral» (Nóvoa, 1992, p. 458). (Ver também ponto seguinte deste capítulo).

(8) A existência de uma «organização nacional e pré-militar que estimularia o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria e a colocaria em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa» foi prevista, pela primeira vez na Lei nº 1941 de 11 de Abril de 1936 (base XI). A Mocidade Portuguesa foi instituída pelo decreto nº 26 611 de 19 de Maio de 1936, em execução da referida Lei, e regulamentada pelo decreto nº 27 301 de 4 de Dezembro de 1936. Só um ano depois é que foi criada e regulamentada a secção feminina da Mocidade Portuguesa (M.P.F.), pelo decreto nº 28 262 de 8 de Dezembro de 1937. Em 1942 (decreto nº 31 908 de 9 de Março) as Associações escolares são extintas passando o seu património e acção para a M.P. e M.P.F. Ao mesmo tempo é instituída a quotização obrigatória para aquelas organizações no acto da matrícula. O estatuto do ensino liceal de 1947, consagra a superintendência da M.P. sobre as actividades circum-escolares, sendo-lhe igualmente confiadas a direcção e inspecção do ensino da Educação Física, do Canto Coral e dos Lavoros Femininos. Simultaneamente determina a obrigatoriedade da inscrição nos quadros da M.P. e da M.P.F. a todos os alunos matriculados nos liceus.

Em 1950, passa a funcionar um novo Regulamento (decreto nº 37 765 de 25 de Fevereiro) e em 1966 esta organização sofre uma ampla reestruturação (decreto nº 47 311 de 12 de Novembro).

Apesar de ainda estar por fazer a "história" desta organização existem informações importantes sobre as suas actividades em (Arriaga, 1976 e Bettencourt, 1983).

(9) Segundo Marcelo Caetano, quando Comissário da M.P., entre 1940 e 1944, «A Mocidade Portuguesa estava acima da escola, e ao mesmo nível da família honesta e da Igreja», mas como, por vezes, as famílias tinham as suas capacidades educativas diminuídas, era preciso que «frequentemente os pais tivessem de ser educados pelos filhos» (citado por Formosinho, 1987, p. 478). Quanto ao facto de fundação da M.P. significar igualmente uma certa desconfiança em relação à capacidade "socializadora" da Igreja de acordo com os ideais do Estado Novo, ela é visível no comentário que o deputado à Assembleia Nacional, Jacinto Ferreira, profere no seu discurso de

crítica ao trabalho realizado por esta organização. Este deputado recorda que antes da criação da M.P. «já existiam, em Portugal, há muitos anos, outras instituições preocupando-se com a educação moral e cívica da juventude, uma das quais - o "Corpo Nacional de Escutas", criado e directamente orientado pela Igreja, a educadora por excelência - não deveria ter carácter suspeito para a ética do Estado Novo.» (discurso transcrito por Arriaga, 1976, p. 158). Em seguida lembra a acção de Cordeiro Ramos que, numa estratégia diferente da que viria a ser adoptada por Carneiro Pacheco, «procurou muito inteligentemente aproveitar o grupo precioso de educadores, voluntários e devotados, que eram os dirigentes e graduados desta instituição, e criou a Organização Escutista Nacional, à qual concedeu de início facilidades e estímulos que, a manterem-se, não tardariam a produzir frutos apreciáveis.» (Arriaga, 1976, p. 158)

(10) O uso da capa e batina pelos alunos mais velhos do liceu estava bastante divulgado nesta altura, principalmente nos liceus de província. A este propósito, por exemplo, o reitor do liceu de Santarém diz que os vestiários que foram instalados no novo edifício de nada servem «pois não há empregados, nem os alunos os utilizariam pois usam capa e batina, segundo uma muito antiga tradição do liceu e como regra de economia.» (Relatório do liceu de Santarém, 1943-44).

(11) Além destas zonas de conflito entre as "duas organizações", há que contar ainda com a resistência que o carácter de obrigatoriedade de muitas disposições da M.P., principalmente na primeira fase até aos anos 50, provocava nos alunos e nas suas famílias e nos próprios professores que eram obrigados a prestar serviço nessa organização. Um dos exemplos dessa resistência, no caso dos alunos, manifestou-se na pouca adesão ao uso da farda, apesar das insistências das autoridades sobre este assunto. Por exemplo, a circular 319 da Direcção-geral do ensino liceal de Novembro de 1937 transmite uma ordem de serviço do Ministro em que determina expressamente que «os reitores aconselhem às famílias e encarregados de educação dos alunos o uso da farda da Mocidade Portuguesa, como vestuário quotidiano».

No liceu de Leiria, em 1939-40, o director do Centro da M.P. afirma que «não é demais frizar que tenho desde sempre notado uma manifesta má vontade na aquisição de fardamentos e julgo, por isso, vantajoso que de futuro seja tornado obrigatório o uso de uniforme, para dar à Mocidade Portuguesa o espírito militar de ordem e disciplina, que é uma das suas finalidades.» (Relatório do liceu de Leiria, 1939-40).

(12) Os elementos contidos nos relatórios de 1947-48 e 1948-49, sobre a maneira como o reitor conduziu as actividades da M.P. e a estratégia que utilizou para a pôr ao serviço do controlo da disciplina, bem como o parecer do Inspector sobre o relatório de 1948-49 (que se encontra anexo ao mesmo, na caixa de arquivo da Inspecção do Ensino Liceal que conserva os relatórios desse ano), constituem dados importantes para mostrar a oposição entre concepções diferentes do papel da M.P. no liceu, mas também ao próprio conceito de disciplina.

O reitor Malaquias Pereira que no relatório de 1947-48 exprime deste modo o papel que atribui à Mocidade Portuguesa: «O problema da Mocidade continua a constituir para mim uma séria preocupação. É que se se lhe não der a atenção necessária, se se deixarem os alunos entregues a si mesmos, aquela organização, que deve ter como uma das suas finalidades o discipliná-los, logrará efeitos contrários. Por isso assumi a direcção efectiva do Centro da M.P. e dei à M.P.F. todas as facilidades e toda força. A tarefa foi pesadíssima, porquanto segundo o novo Estatuto, os reitores têm bastante serviço docente. Mas muito se conseguiu, numa época má em que não cessou ainda a agitação da juventude, e, por isso me não arrependi dos esforços despendidos.» (Relatório do liceu de Viseu, 1947-48)

Para além das razões ideológicas, o papel que é dado à M.P. por este reitor resulta igualmente da sua concepção educativa e da disciplina. Como explica no relatório de 1948-49, estas e outras medidas ficaram a dever-se ao «estado de profunda anarquia em que vim encontrar o liceu de Viseu, com os alunos fazendo o que queriam e sem dedicarem aos professores a mais



*insignificante parcela de respeito.*

*Tenho para mim que a disciplina é um hábito e que, atingido esse estado, deixará de haver coacção. A maioria escolar deste liceu não tinha, no entanto, quaisquer hábitos de disciplina. E, como consequência, tem sentido o peso das medidas adoptadas.*

*Por mim nenhum desânimo há, e verifico a todo o momento o acerto da minha acção, que consentiu dar a todos nós, aos professores, o lugar que lhes competia.*

*Claro está que me teria sido muito menos penoso conduzir inteiramente pela persuasão. A maneira especialíssima de ser dos nossos escolares justifica, porém, amplamente o recurso que por vezes se tem feito de medidas enérgicas.»* (Relatório do liceu de Viseu, 1948-49).

Curiosamente, esta concepção da disciplina e os processos adoptados para a impôr merecem a crítica do inspector Torquato Gomes, autor do parecer a este relatório. Usando de algum sarcasmo, o inspector critica os métodos do reitor e põe em causa os resultados da sua acção, deixando no ar a ideia de que ele não é competente para o cargo que exerce.

Esse sarcasmo e essas críticas são visíveis, desde logo, na maneira como inicia o seu parecer : *«Sinfonia de abertura: "O problema da disciplina continuou a ser no decorrer deste ano o objectivo principal das minhas preocupações."*

*Escreveu isto o Senhor Reitor no pórtico deste relatório. E por estas altas preocupações, que a leitura de toda a peça inculca absorventíssimas, merece ele amplo louvor, até como compensação dos resultados colhidos, que não foram lisonjeiros, no que respeita aos alunos, como se infere dos mapas de faltas e penalidades, de folhas 31 a 34. Mostram esses mapas que embora tenha havido alguma melhoria relativamente a anos anteriores, não foi ela de molde a causar desvanecimentos.»* (Parecer da Inspecção sobre o Relatório do Liceu Nacional de Viseu, 1950)

Quanto aos métodos, o inspector recomenda que ele *«experimente a "persuasão" para ver se consegue melhores efeitos na "maneira especialíssima de ser dos nossos escolares". Enquanto a experiência não for tentada, não parece de bom timbre pedagógico lançar toda a responsabilidade do mal presente à "tal massa escolar"; nem trazem bom selo de caridade cristã as frequentes alusões a reitorias que foram»* (Parecer da Inspecção sobre o Relatório do Liceu Nacional de Viseu, 1950).

Depois de recomendar que o reitor *«em proveito do serviço que dirige, e em seu próprio benefício, modere e discipline as suas próprias actividades»* termina traçando metaforicamente a orientação que os reitores deviam dar à sua acção:

*«A nau é grande, e grande a tormenta que a bate. Por isso o capitão que a governa não poderá conduzi-la só com valor e coragem. Tem de ser prudente e avisado, e carece de colaboração efectiva de toda a tripulação. Cada qual no seu posto. E os melhores, nos postos de maior risco. Só assim se conseguirá salvar a embarcação que lhe confiaram, e, com ela, a preciosíssima carga de que vai abarrotada: vidas em flor que importa desembarcar em porto muito seguro, a bem delas e da Nação.»* (Parecer da Inspecção sobre o Relatório do Liceu Nacional de Viseu, 1950)

Em Setembro de 1950 o reitor foi demitido (relatório do liceu de Viseu, 1950-51), e embora não tenha sido possível apurar das razões, é previsível supor que elas se ficaram a dever aos excessos de que o inspector Torquato Gomes o acusara.

(13) O preço de uma farda completa da M.P. era, em 1940-41, de 275\$00, ou seja menos de metade do montante anual das propinas (642\$00), ou o correspondente a 91 almoços na cantina (3\$00). (Dados recolhidos no relatório do liceu Alexandre Herculano, 1940-41). Em 1948-49, segundo o reitor do liceu de Faro, esse valor era de 160\$00 (relatório do liceu de Faro, 1948-49).

(14) Este controlo sobre os candidatos à frequência do curso do magistério liceal já se fazia no âmbito da norma genérica estabelecida para toda a função pública definida pelo decreto 27 003 de 14 de Setembro de 1936 que obrigava os funcionários públicos a assinar uma declaração de fidelidade à constituição e de repúdio do comunismo e de "outras doutrinas subversivas". Na verdade este decreto especificava, no seu artigo 2º, que esta declaração tinha de ser exigida, igualmente, «aos candidatos à frequência das escolas que preparam exclusivamente para o funcionalismo, ao estágio pedagógico de qualquer espécie ou grau de ensino, a Exame de Estado, e a alvará ou diploma de ensino particular».

Por outro lado, no artigo 4º estabelecia-se que «Os directores e chefes de serviço serão demitidos, reformados ou aposentados sempre que algum dos respectivos funcionários ou empregados professe doutrinas subversivas, e se verifique que não usaram da sua autoridade ou não informaram superiormente.»

Por isso é que esta proposta do Conselho de Metodólogos do liceu D. João III é mais significativa, na medida em que propõe reforçar um controlo que, pelos vistos, era considerado insuficiente.

(15) Um dos momentos mais propícios para a proclamação dos princípios que orientavam a acção do reitor eram as cerimónias de abertura do ano lectivo, em que o reitor devia dirigir-se aos alunos e respectivas famílias para fazer um balanço do ano anterior e exprimir alguns votos para o ano seguinte. A maior parte dos relatórios ao fazer referência a essa cerimónia faz um resumo do que disse o reitor, e do tema e conteúdo da "oração de sapiência" (feita normalmente por um professor a convite do reitor). Torna-se por isso difícil proceder a uma análise de conteúdo destes discursos (à semelhança do que Isambert-Jamati (1970), fez em França, sobre uma amostra dos discursos dos reitores proferidos entre 1860 e 1965).

Todavia, em alguns casos, os relatórios transcrevem extractos significativos desses discursos, principalmente quando o reitor quer sublinhar a importância dos mesmos, junto da direcção geral ou da inspecção. Por isso, a existência nos relatórios de várias citações de discursos do reitor, nestas sessões solenes, não é significativa das posições assumidas pelo conjunto dos reitores, mas sim daqueles que fazem questão de se mostrar identificados com o regime e com os seus valores, no domínio da educação.

Quer nestes discursos, quer nas considerações finais que os reitores faziam sobre a maneira como desempenharam o seu cargo e como decorreu o ano escolar, quer, finalmente, nas apreciações que por vezes faziam sobre a disciplina dos alunos, o seu rendimento, etc., é possível reconhecer a existência de um "ideário" (que não projecto - ver a este propósito, Costa, 1991, Barroso, 1992, entre outros) pelo qual se pautava a acção do reitor e, necessariamente, de um número significativo de professores.

## **Capítulo 6**

### **A GESTÃO DO TEMPO, DOS ESPAÇOS, DOS AGRUPAMENTOS E A CONEXÃO DO ENSINO**

Um dos objectivos principais da análise dos relatórios dos liceus neste período, conforme foi dito na introdução à II parte, consiste em identificar os processos utilizados pelo reitor para concretizar a organização pedagógica determinada pela legislação, nomeadamente no que se refere à execução do regime de classe.

A análise dos dados constantes nos relatórios (ver anexo VI - «*Normas para os relatórios liceais*») centra-se, neste capítulo, em dois grandes domínios:

- a gestão do tempo, do espaço e dos agrupamentos;
- a coordenação do trabalho docente e a conexão do ensino.

Com esse fim procedi a uma recolha sistemática da informação fornecida pelos reitores relativa a: elaboração dos horários; distribuição do serviço docente; constituição das turmas; coordenação do ensino; instalação dos ciclos. (Ver anexos VII e VIII).

O tratamento dos dados teve em vista definir as diferentes modalidades de administração utilizadas pelos reitores pondo em evidência dois factores: a obediência às normas; a utilização de critérios próprios como resultado do desajustamento das normas aos contextos específicos de cada liceu, ou da adopção de critérios próprios no uso da margem de manobra que era consentida pela própria legislação.

No caso dos processos de "constituição de turmas" e da "coordenação dos professores" (e em função da diversidade de critérios encontrada) utilizei a metodologia da análise de conteúdo para a identificação e distribuição das diferentes modalidades praticadas pelos reitores.

Além do corpus constituído pelo conjunto dos 546 relatórios relativos aos anos entre 1935-36 e 1959-60, utilizei igualmente o conjunto de pareceres elaborados pela

inspecção sobre os relatórios de 1948-49 e que se encontravam juntos dos relatórios desse ano.

No final de cada um dos domínios analisados procurei fazer uma síntese que evidenciasse em que medida as práticas administrativas dos reitores contribuíam (ou reflectiam) um desgaste da organização legal que continuava a assentar no regime de classe, e produziam um outro tipo de organização informal não prevista na legislação e que na introdução a este trabalho identifiquei como sendo o *«liceu invisível»*.

## 1. A GESTÃO DO TEMPO, DOS ESPAÇOS E DOS AGRUPAMENTOS

### 1.1. A "engenharia" dos horários

A organização dos horários sempre constituiu uma das actividades mais complexas da administração escolar. Pode dizer-se mesmo que o liceu, neste aspecto, foi uma organização precursora, pela importância que a planificação das actividades e dos recursos representa no seu processo de administração, em particular desde a reforma de Jaime Moniz (regulamento de 14 de Agosto de 1895) que institucionalizou o "regime de classes" (ver capítulo 2).

A feitura dos horários obedece, desde então, e no que se refere ao emprego do tempo, a regras relativamente constantes, cujas principais origens são:

- Uma *«concepção newtoniana do tempo, considerado como absoluto, verdadeiro e matemático»* (Husti, 1985) e que determina a organização de um horário semanal, previamente fixado e sucessivamente repetido, que condensa todas as actividades que os alunos têm de desenvolver durante o ano.

A organização do tempo escolar reproduz, assim, uma lógica mecanicista que prevaleceu, durante este período, na organização e administração formais do liceu, e que fazem *«do relógio e do calendário as primeiras autoridades do liceu»* (Dias Agudo, Palestra, nº 1, 1958, p.61) (ver capítulo 4, características mecanicistas da organização e administração do liceu).

- O emprego do tempo no liceu é de igual modo tributário da organização e dos métodos pedagógicos utilizados nos colégios dos jesuítas (ver capítulo 2), principalmente na função disciplinadora e pedagógica da compartimentação do tempo: a repetição da mesma divisão temporal permitia cultivar a ordem e a regularidade; a sectorização do tempo permitia dividir e alternar as aprendizagens e as tarefas dos alunos (lições, interrogatórios, repetições, disputas, etc).

Como assinala (Husti, 1985) *«A tendência mais pronunciada do emprego do tempo a partir do século XVII, é o emparcelamento, ou seja a utilização de durações curtas, a repetição da mesma unidade de tempo horária, bem como a standardização de um modelo. Estes três princípios sobreviveram até aos nossos dias, com poucas alterações significativas.»* (p. 122).

- A divisão homogénea do tempo e a utilização de uma mesma unidade de contagem do ensino (lição, curso ou aula, normalmente de 50m a 60m) está ligada à aplicação do regime de classes no ensino liceal. Esta utilização serial do tempo constitui um dos instrumentos essenciais da uniformização da classe (ensinar durante o mesmo tempo a todos os alunos) e da hierarquização das disciplinas (as mais importantes são as que se ensinam "mais vezes", o que permite ensinar "mais coisas", durante mais tempo).

- O desenvolvimento da "pedagogia científica", a partir dos finais do século XIX, veio chamar a atenção para os problemas da fadiga escolar e para a necessidade de distribuir as diferentes disciplinas na jornada escolar de acordo com critérios ponogénicos (ver capítulo 4, ponto 2.3.). Este esforço de racionalização do trabalho escolar vai ser um dos campos de intervenção da "medicina pedagógica" e determina regras complexas sobre o posicionamento das diferentes disciplinas no horário. (1)

Mas além da sujeição a critérios próprios ao emprego do tempo, a feitura do horário estava condicionada por muitas outras normas, em particular as que diziam respeito: ao plano de estudos (disciplinas e carga horária); à distribuição do serviço docente (grupos disciplinares e horas de serviço lectivo); à constituição das turmas (número, tipo e sexo dos alunos); à afectação dos espaços (em função da idade e sexo dos alunos).

No período abrangido pelos relatórios (1935-1960) estas normas são definidas nos Estatutos de 1936 (decreto nº 27 084 de 14 de Outubro) e de 1947 (decreto nº 36 508 de 17 de Setembro) e na regulamentação produzida pela Direcção geral do ensino liceal e pela Inspeccção, especialmente: a circular da DGEL nº 962 de 24 de Junho de 1943; a

circular da Inspeção nº 18 de 9 de Agosto de 1949; a circular da Inspeção nº 41 de 30 de Agosto de 1951; a circular da DGEL nº 1427 de 7 de Agosto de 1958.

A doutrina expendida nesta regulamentação sobre a organização dos horários pelo reitor, pode resumir-se nos seguintes princípios:

- Fasear o esforço dos alunos: distribuição dos trabalhos escolares por dois períodos diários de três tempos cada; não haver duas aulas da mesma disciplina no mesmo dia e evitar a mesma disciplina em dias seguidos.

- Distribuir as disciplinas ao longo do dia de acordo com os seus "coeficientes de fadiga". As recomendações (apesar das divergências existentes em relação a algumas disciplinas) vão no sentido de apresentar a seguinte ordenação decrescente de coeficientes de fadiga: Matemática, Latim, Ginástica, História e Geografia, Francês e Alemão, Ciências, Desenho e Religião, segundo a classificação estabelecida por Wagner, que o médico escolar do liceu André de Gouveia (Évora) considera ser a mais adoptada. (Relatório do Liceu de Évora, 1938-39). A circular da Inspeção nº 18 de 9 de Agosto de 1949 determina que as disciplinas que exigem mais esforço (Matemática, Francês, Português, no 1º ciclo; Matemática, História, Português, no 2º ciclo; Matemática, Latim, Físico-químicas, Filosofia, no 3º ciclo), devem ser colocadas de manhã, de acordo com a seguinte ordem decrescente de preferência dos tempos lectivos: 2º, 3º, 1º, 5º, 6º e 4º.

- Reservar as tardes de 4ª feira e de sábado para as actividades da Mocidade Portuguesa.

- Necessidade de respeitar na distribuição do serviço docente os seguintes critérios: afectação de cada professor a um grupo de disciplina (de acordo com a sua formação inicial), embora sejam obrigados a leccionar outras disciplinas afins, bem como *«quaisquer outras disciplinas, para cujo ensino o reitor lhes reconheça competência»* (artigo 85 - 2, do Estatuto de 1947); respeitar princípios da *«concentração do ensino»* (os mesmos professores para a mesma disciplina nas diferentes turmas do mesmo ano e, eventualmente, reduzindo o número de professores na mesma turma, com a leccionação de mais do que uma disciplina) e da *«sequência do ensino»* (continuidade dos mesmos professores de ano para ano, no interior do mesmo ciclo); atender às reduções de serviço lectivo previstas na lei (de 3 a 12 h para os reitores; de 3 a 6 h para os vice-reitores; 3 h para os directores de ciclo; 4 h para o director do centro da M.P.).

- Plano de organização das turmas respeitando o número limite de 40 alunos

(ou menos se as características das salas não o permitirem, e após aprovação pelo director geral), e a divisão por sexos, evitando sempre que possível as turmas mistas.

A existência destas normas para a elaboração dos horários traduzem simultaneamente: um "modelo de ensino"; um esforço de racionalização pedagógica e administrativa da organização do liceu que esteve sempre presente desde a reforma de Jaime Moniz (1894-95); um instrumento de controlo do reitor e do funcionamento geral do liceu.

Assim:

- Os critérios de determinação do coeficiente de fadiga e a distribuição das disciplinas pelas diferentes horas do dia baseiam-se, fundamentalmente, na prática de um ensino expositivo que faz apelo à "actividade intelectual do aluno" (atenção, memória e inteligência) e que em certas disciplinas é agravado pelo carácter mais abstracto dos seus conteúdos programáticos.

- A determinação uniforme destes critérios não entra em linha de conta com a diversidade dos alunos e dos professores, nem com o resultado da sua interacção, nem com a utilização de "métodos activos". A homogeneização do "tempo" corresponde assim à "homogeneização" dos alunos própria da organização pedagógica da "classe" (ver a seguir o ponto 1.2., bem como o capítulo 1 da Parte I).

- A obrigação de manter a "concentração" dos professores no mesmo ano e turmas e a sua "continuidade" de ano para ano, no interior do mesmo ciclo corresponde a uma exigência do "regime de classes" (ver capítulo 2), minimizando assim os efeitos da dispersão das disciplinas e da variação de critérios entre os professores e facilitando a sua "coordenação". (2)

- A imposição de normas rígidas e gerais na gestão do tempo, dos agrupamentos de alunos e dos professores funda-se em critérios de racionalidade "a priori" (ver Introdução) que determinam qual a melhor maneira de ensinar os alunos e de organizar o liceu, independentemente das condições próprias a cada estabelecimento de ensino. Daí que se exerça um controlo rigoroso sobre a aplicação destas normas e qualquer desvio tenha de ser justificado.

- A existência de normas únicas e a obrigatoriedade dos horários serem aprovados pela administração central (primeiro pela Direcção geral do ensino liceal e após 1947 pela Inspecção), não podendo em qualquer caso ser alterados sem consentimento expresso dessas autoridades, permite dispôr de um elemento de controlo central sobre o



trabalho dos alunos e dos professores, bem como, sobre a gestão do reitor.

- O facto de o reitor não possuir (do ponto de vista legal) qualquer margem de manobra na afectação de recursos (espaço, tempo, professores) e na distribuição do serviço docente, constitui um elemento importante da sua caracterização funcional, uma vez que elimina formalmente uma área decisiva da administração de qualquer organização que é a gestão dos recursos humanos.

A análise dos relatórios dos reitores permite ajuizar do impacto destas normas na organização dos diferentes liceus ao longo do período em estudo.

Três conclusões principais se podem retirar dessa análise:

- A organização dos horários tornou-se progressivamente (com o aumento dos alunos, com a falta de instalações, com a rotatividade do pessoal docente não efectivo e com a persistência de um controlo burocrático sobre a sua execução) uma tarefa extremamente complexa que ocupa um lugar chave no processo de administração dos liceus.

Vários são os exemplos que se podem citar deste facto, mas o testemunho do reitor do liceu D. João de Castro no seu relatório de 1951-52, é a este título elucidativo:

*«O começo dos trabalhos da distribuição de serviço é muito simpático: confere-se a cada professor a disciplina, ano e turma que, em boa regra, lhe devia caber. E de entrada tudo vai jogando certo, tanto mais que se joga primeiro com o pessoal efectivo e com algum do quadro auxiliar cuja vinda é tida como certa. Tudo vai aparecendo muito satisfatório. Agora faz-se a distribuição, por grupos, com vista a professores de fora do quadro, a requisitar. E arranja-se serviço para mais um professor do 1º grupo, 3 do 2º, 2 do 4º, 1 do 6º, 1 do 7º ... E as pedras deste xadrez vão-se colocando ... Mas falta fechar o quadro da distribuição. Estão todas as turmas com professor em todas as disciplinas ? - Agora é que surge a complicação. Falta, por exemplo, distribuir 5 horas de Português, 10 de Inglês, 2 de Geografia, 6 de Matemática. Que fazer ? E a distribuição que estava tão bem feitinha!... Tem de se remodelar? Mas quando se remodela, é com vista à melhoria, e aqui é, pedagogicamente, para prejudicar... Sente-se verdadeira quesslia contra as circunstâncias. Revê-se o trabalho feito, na vaga esperança de descortinar algum providencial engano que permita encaixar algumas daquelas sobras. Não. Está tudo certo,*

*para arrelia. Então nem sequer as duas horas de Geografia cabem algures ? Nem essas, sem prejuízo. Há-de então remexer-se tudo, há-de tentar-se nova distribuição ?! Nenhuma outra solução existe. - Descontente, fatigado, interrompemos o trabalho, porque neste momento já não sairia nada capaz. Fica para a tarde.*

*E à tarde retoma-se agora a aborrecida tarefa. A de estragar o que se fez, e conscienciosamente. E vá de puxar as disciplinas para um grupo afim, vá de tirar a um, e mais outro, professor a disciplina do 3º ou 4º grupo, visto que o Português é sempre a disciplina sacrificada e todos têm obrigação de saber Português. Vá de sobrecarregar o horário de alguns professores, porquanto as horas sobrantes excedem o serviço de um professor que terá de chamar-se a mais. E este professor de que grupo há-de ser, se o serviço restante é ainda miscelânea ? (...)*

*[E depois de muitas outras peripécias e vários dias de trabalho, o reitor termina o seu relato dizendo:]*

*... Depois de tantas peias, de tantos óbices, de tantas contraposições, de tantos requisitos de índole pedagógica e de ordem regulamentar, pergunto a mim mesmo como se tornou possível conseguir uma distribuição de serviço com tão diminutos desvios das boas normas de pedagogia.*

*Nem há desvanecimento nesta auto-pergunta, nem intuito presunçoso neste longo arrazoado. Há apenas a certeza subjectiva de que se envidaram todos os esforços para acertar, e houve a intenção de evidenciar, perante quem, acaso, ler isto e que não conheça de experiência o assunto, a dificuldade de obter solução satisfatória.» (Relatório do Liceu D. João de Castro , Lisboa, 1951-52).*

**A elaboração do horário (enquanto processo de planificação do emprego do tempo, do uso dos espaços, da distribuição das actividades e da afectação dos recursos docentes) é um elemento essencial na concretização do ensino por classes. Todavia o formalismo da sua realização (ditada por normas externas e que não têm em conta a diversidade das situações) impede que o plano do horário se torne num elemento estratégico eficaz para resolver as tensões entre a "homogeneidade" desejada das classes e a "heterogeneidade" dos alunos, dos professores e das disciplinas.**

Os princípios da "concentração" e da "sequência" dos professores constituem, como referi várias vezes, um dos elementos principais na estratégia de implementação do "regime de classes". Ao contrário do que seria de supôr, esta exigência mantém-se, mesmo

durante o período em que vigorou o Estatuto aprovado por Carneiro Pacheco, em 1936 (decreto 27 084 de 14 de Outubro) que permitia a transição dos alunos por disciplinas. Esta teria sido, aliás, uma das razões principais para a revogação desta medida, devido à "confusão" provocada pelo facto de os alunos poderem frequentar disciplinas de diferentes anos, no interior de cada ciclo, como os relatórios entre 1937 e 1946, frequentemente atestam.

Em alguns relatórios, e principalmente nos primeiros anos do período em análise, verifica-se a preocupação de assinalar com rigor o número de casos em que foi possível obedecer a esses princípios da concentração e sequência. É o caso, por exemplo do Liceu de Santarém, com o reitor Ruy Leitão, que identifica normalmente os casos em que tal foi, ou não foi, conseguido. Este reitor que tinha uma especial atenção a este facto (ao contrário de muitos outros) apresentava, em 1952-53, «78,8% de concentrações totais» (isto é, o mesmo professor, para a mesma disciplina, em todas as turmas do mesmo ano), mas em 1953-54, já só conseguia fazê-lo em 64% dos casos (ver relatórios dos respectivos anos). Todavia, na maioria dos liceus, os reitores limitam-se a declarar que tal foi feito sempre que possível, e por vezes ignoram mesmo esse critério, como é sublinhado pelo inspector José Francisco Santos que elaborou o parecer sobre o relatório do Liceu D. Manuel II, no Porto, de 1947-48: *«Na distribuição do serviço docente não se teve em vista nem a concentração do ensino em cada turma, nem a uniformidade dos grupos docentes de turmas paralelas; parece até, à vista dos respectivos mapas, que houve a preocupação de fugir a essa uniformidade, entregando-se por vezes a regência duma disciplina nas várias turmas do mesmo ano a outros tantos professores (...)*» (Parecer junto ao relatório de 1947-48).

- Embora exista uma preocupação geral em cumprir as normas sobre os horários, elas raramente são aplicadas integralmente, devido aos mais diversos constrangimentos que em cada liceu se deparam à sua aplicação. O desajustamento entre o rigor das normas e a capacidade da sua concretização cria uma zona de arbítrio do reitor que relativiza muitas vezes o carácter fortemente acoplado que a administração pretende imprimir ao funcionamento do sistema.

Esta zona de arbítrio do reitor assume por vezes a forma de confronto entre "critérios administrativos" e "critérios pedagógicos" como se torna patente neste "conflito" entre o reitor do liceu D. João de Castro, em Lisboa, Francisco Martins Sequeira, e o

inspector José Francisco dos Santos, a propósito da distribuição do serviço docente no ano de 1948-49:

O reitor do liceu D. João de Castro comentando, no seu relatório de 1948-49, a maneira como elaborou os horários desse ano afirma: *«A distribuição do serviço lectivo pelos professores obedeceu, o máximo possível, às disposições legais e às boas normas pedagógicas. (...) Os horários, embora susceptíveis de crítica foram organizados com todos os escrúpulos, a fim de evitar, tanto quanto possível as deficiências. Algumas foram inevitáveis (...).»*

No seu parecer a este relatório o inspector põe em causa a correcção com que foram atribuídos o serviço docente e elaborado o horário e que já tinham sido objecto de um parecer específico homologado pelo ministro, e onde se faziam críticas, nomeadamente, à atribuição de "horas de substituição" para completar horários, à atribuição de disciplinas fora do respectivo grupo a determinados professores, ao facto de nem todas as aulas se iniciarem às 8h e 30m, ou nem todos os quartos tempos da manhã estarem preenchidos com aulas, bem como o facto de a distribuição das disciplinas de maior coeficiente de fadiga não ocuparem o lugar previsto. E remata o seu comentário dizendo: *«nele, [parecer dado sobre a distribuição de serviço docente e horário] se apontam as virtudes e defeitos duma e doutro. Com ele não condizem inteiramente as afirmações do snr. Reitor, que parece supôr que não era possível fazer obra melhor que a sua»* (Parecer da inspecção do ensino liceal que acompanha o relatório de 1948-49).

Reagindo a este comentário, o reitor do liceu D. João de Castro inicia o seu relatório do ano seguinte (1949-50), dirigido ao Director Geral do Ensino Liceal, afirmando: *«devo prévia e sentidamente declarar que faço este relatório muito mais por cumprimento dessa obrigação legal [alínea h) do artº 18 do Estatuto] do que por verdadeira convicção - tanto me desgostou o parecer que incidiu sobre o meu relatório precedente.»*

Para rebater o parecer do inspector, o reitor utiliza argumentos que evidenciam a necessidade de fazer ter em conta "os critérios pedagógicos" na feitura dos horários e a especial competência que o reitor deve ter neste domínio, em particular no que se refere a uma correcta gestão dos recursos humanos: *«a constituição dos grupos docentes das várias turmas depende do critério pedagógico usado, só da competência do reitor que é quem conhece os professores e esse critério foi em consciência o melhor exequível. (...) A carga do penso diário é sobretudo quantitativa e não qualitativa; o que gradua o penso*

*não é o nome das matérias, mas sim o que o professor exige delas.»* (Relatório do liceu D. João de Castro, 1949-50).

E para que não restassem dúvidas ao comentar a distribuição de serviço desse ano reafirma os mesmos argumentos:

*«A distribuição do serviço lectivo pelos professores obedeceu inteiramente às normas legais e tanto quanto possível às boas normas pedagógicas. E, se não obedeceu integralmente a estas normas, disso não se pode culpar a reitoria, mas a extrema dificuldade, se não impossibilidade, que há para conseguir as soluções óptimas, dentro do quebra-cabeças em que as imposições aritméticas, no geral, colidem com as indicações pedagógicas. E, ainda, estas últimas nem sempre se podem verificar de modo objectivo e com cega obediência aos preceitos gerais, porquanto o reitor tem de deixar-se guiar pelo conhecimento que possui de cada um dos professores seus subordinados.»* (Relatório do liceu D. João de Castro, 1949-50).

Mas se em 1948-49, o não cumprimento de algumas normas sobre os horários e a tentativa do reitor alargar a sua margem de manobra neste domínio, mereceram o reparo do inspector, verifica-se que, à medida em que as condições de funcionamento dos liceus pioram, os inspectores vão-se tornando mais permeáveis à não execução das normas, por força das circunstâncias reais.

A partir dos anos 50 aumenta o desajustamento entre o modelo de funcionamento do liceu subjacente às normas sobre os horários, e a realidade da maior parte dos liceus, sujeitos ao aumento do número de alunos, à influência de instalações, à falta de professores efectivos.

Em 1958-59, o reitor do liceu de Braga, Feliciano Ramos, alude a este facto mostrando as dificuldades de concretizar a tão desejada continuidade dos professores, na mesma turma de um ano para outro:

*«Tínhamos dito atrás que cada turma, tanto quanto possível, caminhava globalmente com os seus alunos. Ora, para manter a homogeneidade deste todo escolar, procuramos também, quando dentro do mesmo ciclo, dar-lhe o conjunto dos professores do ano anterior. Assim cada grupo docente ascende, sempre que possível, com os alunos que, moral e pedagogicamente, lhe são familiares. De tal continuidade pedagógica resultam, como se sabe, melhores condições de estudo e aproveitamento, e,*

consequentemente, um maior rendimento escolar, quanto a professores e alunos. Todavia a consecução deste objectivo foi muito prejudicada pela deslocação de alguns professores, pela transferência de outros e até pela morte prematura de um. De entre as transferências, é de notar, por exemplo, a deslocação para outros liceus de três professores efectivos (...). A situação foi ainda agravada pela mudança de vários eventuais. Esta dispersão de professores continua a afectar gravemente a vida pedagógica do liceu. Acresce o facto de haver vários professores efectivos em comissão ou deslocados por virtude da lei dos cônjuges.

*A concentração de professores na regência de disciplinas do 1º ciclo não foi tão acentuada como seria para desejar. A isso se opuseram vários óbices que, este ano, não tivemos possibilidade de superar.»* (Relatório do liceu de Braga, 1958-59)

Por isso, nesta altura, atitudes semelhantes à tomada pelo reitor do Liceu D. João de Castro em 1948-49, passam a ser mais frequentes e expressamente assumidas.

É o caso, por exemplo, do reitor do liceu de Chaves, José Maria Lopes, que no seu relatório de 1958-59, assume claramente a existência de critérios próprios na elaboração do horário que completam os que se encontram prescritos:

*«Vários são os factores a considerar como base sobre a organização das turmas, distribuição do serviço docente, e confecção de um horário escolar.*

*As aptidões especiais de cada um dos professores são bem diferentes, como também o são as dos nossos alunos. Assim, quanto mais completo for o conhecimento de uns e de outros, tanto mais eficiente e perfeito se tornará o trabalho a realizar. Logo, ao proceder-se à elaboração do horário para o próximo ano lectivo de 1958/1959, tomaram-se não só em conta as disposições regulamentares, mas ainda se consideraram outros factores resultantes do conhecimento adquirido relativamente a este liceu, durante dois anos de serviço aqui prestado, e que para tal me pareceram aconselhados.*

*É certo, também, que um horário não é em toda a sua extensão o que deveria ser, mas sim o que pode ser.»* (Relatório do liceu de Chaves, 1958-59)

Em síntese, podemos dizer que a análise das normas sobre a confecção dos horários, os modos como elas eram concretizadas nos liceus, bem como as dificuldades crescentes que os reitores manifestam na sua execução e que os levam a introduzir múltiplas alterações, ilustram com clareza as relações existentes entre:

- os modos de organização temporal da escola e as concepções pedagógicas;
- a organização pedagógica, prevista nas normas sobre os horários, e os modos de administração;
- a "usura" normativa resultante do seu crescente desajustamento com a realidade e o aparecimentos de modos de organização divergentes.

Quanto ao primeiro aspecto, basta recordar que o plano do emprego do tempo (associado ao da ocupação dos espaços, ao da afectação de pessoal docente e ao da distribuição das turmas - que constitui o "horário") é um elemento estruturante da prática pedagógica pelas condições que impõe ao seu exercício: rigidez, separação e repetição dos tempos lectivos. A divisão do tempo obedece assim aos mesmos princípios da divisão das classes e tem por objectivo "dominar" a complexidade pela sua decomposição em unidades simples e homogêneas, sucessivamente repetíveis. (3)

Quanto ao segundo aspecto, o destaque que era dado à apresentação dos horários nos relatórios mostra a função essencial que eles desempenhavam quer como "grelha de leitura" do funcionamento quotidiano do liceu, quer como instrumento de controlo. O processo administrativo ligado à aprovação do horário e a rigorosa regulamentação e homogeneização de todas as suas variáveis mostra a importância que ele tinha como elemento de controlo (4) na medida em que "tornava transparente" o funcionamento de uma organização complexa que mobilizava centenas de alunos e dezenas de professores, durante milhares de horas, durante cada ano.

Do mesmo modo a imposição de um mesmo horário (com as características que foram referidas) à diversidade dos liceus, de alunos e de professores só pôde ser feito no quadro de uma administração centralizada de características burocráticas, e propicia a uma divisão de trabalho de tipo taylorista (ver a este propósito o capítulo 4).

Quanto ao terceiro aspecto, se o quadro normativo sobre os horários contribuiu para imprimir ao liceu, neste período, as características de uma "burocracia mecanicista" (conforme descrevi no capítulo 4, a partir dos contributos de Mintzberg, 1990), o que é certo é que, do mesmo modo, à medida que muitas dessas normas não podiam ser cumpridas pelos reitores se assistiu a um "reajustamento" da organização pedagógica formal-legal que é claramente influenciado pelas estratégias profissionais do reitor e dos professores. É assim que as dificuldades em manter a "concentração" e a "sequencialidade" dos professores essenciais à realização do "regime de classes" facilita a

emergência de uma organização assente nas disciplinas (o que é reforçado pelo período de vigência da reforma de Carneiro Pacheco, 1936-1947, que permitia a matrícula dos alunos por disciplinas).

Este fenómeno de construção progressiva de uma organização pedagógica divergente que é um dos aspectos mais sugestivos da análise dos relatórios, conforme assinalai na Introdução do meu trabalho, é visível ainda em outros domínios da organização pedagógica, como veremos a seguir.

## 1.2. A organização das turmas

Embora a elaboração de um "plano de organização das turmas" constituísse uma tarefa associada à elaboração do horário, ela merece uma análise específica na medida em que a consulta dos relatórios veio a mostrar tratar-se de uma actividade cuja regulamentação permitia alguma "margem de manobra" por parte dos reitores.

O critério mais antigo para a constituição das turmas era o estabelecimento de um limite numérico. Esse limite, variou bastante ao longo do tempo. O Regulamento de Jaime Moniz (decreto de 14 de Agosto de 1895, artigo 21) determinava que o número de alunos de uma classe não podia ser superior a 50 alunos, nos três primeiros anos do curso geral, a 45 nos restantes anos do mesmo curso, e a 40 nos dois anos do complementar. Mas logo em 1905, o decreto de 29 de Agosto baixava esses limites para 40, 30 e 25 alunos, respectivamente, determinando que quando houvesse um excesso de mais de 10 alunos em cada classe se fizesse «o *desdobramento em turmas ou cursos paralelos*» (artigo 9). Em 1918 (regulamento estabelecido pelo decreto nº 4 650 de 14 de Julho), o número máximo de alunos por turma passa para 25 alunos (nas três primeiras classes) e 30 (nas restantes), estando previsto o seu desdobramento a partir de um excesso de 6 alunos em relação àqueles valores. Além disso, o número de alunos podia ser menor, em função da dimensão da sala. (artigo 51). Em 1931 (decreto nº 20 741 de 18 de Dezembro, artigo 105), o número médio de alunos por turma é fixado entre 25 e 35 alunos, havendo desdobramento de turma a partir deste valor. Estes limites são mantidos no Estatuto de Carneiro Pacheco (decreto nº 27 084 de 14 de Outubro de 1936), mas em 1947 (artigo 353 do decreto 36 508 de 17 de Setembro) passam para 40 alunos (valor a partir do qual pode haver desdobramento de turma excepto se a capacidade das salas não for suficiente).

Quando o número de alunos que frequenta os liceus começa a tomar



frequente o desdobramento das classes em turmas ou cursos paralelos, começam a ser introduzidos critérios que permitem conservar alguma homogeneidade nos agrupamentos de alunos que resultam dessa divisão.

O primeiro critério que foi introduzido tinha por base as idades dos alunos (e conseqüentemente o seu número de repetências, pois, regra geral, eram os alunos mais velhos que tinham reprovado mais vezes). É o que acontece no Regulamento de 1918 (decreto 4 650 de 14 de Julho) que prevê igualmente que *«salvo casos excepcionais»* (e naturalmente em caso de repetência) o aluno seja mantido na mesma turma até ao final da secção.

Mais tarde, o critério da idade é tornado mais flexível dando lugar ao princípio de que *«Na distribuição dos alunos de cada classe pelas turmas paralelas, ter-se-á em vista que fiquem pertencendo à mesma turma alunos de capacidades físicas e mentais semelhantes.»* (artigo 107 do decreto 20 741 de 18 de Dezembro de 1931). Todavia este critério é, muitas vezes, posto em causa, nos liceus mistos, pela necessidade de *«se formarem turmas, exclusivamente de alunas, desde que as haja em número suficiente para as constituírem.»* (§ 1 do artigo anterior)

No período abrangido pelos relatórios em estudo verifica-se que o Estatuto de 1936 (decreto nº 27 084 de 14 de Outubro) se limita a adoptar uma formulação muito genérica: no caso da organização das turmas paralelas *«se terão em conta, além do número ajustado à eficiência do ensino, as afinidades dos alunos.»* (artigo 5, § 1º)

O mesmo acontece com o Estatuto de 1947 (decreto nº 36 508 de 17 de Setembro), embora preveja o eventual recurso a provas psicotécnicas:

*«Artº 288 - 1. A distribuição dos alunos far-se-á, quanto possível, respeitando a distribuição do ano anterior e mantendo juntos os alunos que sejam parentes próximos ou vivam em comum e os que tenham o mesmo desenvolvimento físico.*

*2. Quando isso seja realizável far-se-á a distribuição atendendo também ao desenvolvimento mental dos alunos, verificado por processos psicotécnicos.»*

Apesar do relativo laconismo com que esta questão é tratada nos dois estatutos atrás referidos (e, em particular, atendendo ao carácter extremamente prolixo de toda a regulamentação do estatuto de 1947), ela é normalmente bastante valorizada pelos reitores nos seus relatórios e constitui uma matéria de distinção entre a organização pedagógica de vários liceus.

A análise que realizei nos 546 relatórios dos liceus, entre 1935-36 e 1959-60, sobre as modalidades referidas pelos reitores para organizar as turmas permitiu-me inventariar 14 tipos de critérios que são utilizados isoladamente (parcial ou totalmente) ou em conjunto:

- 1 - Turmas especiais no 1º ciclo, agrupando na mesma turma alunos "com dificuldades";
- 2 - Separação entre "alunos fortes e fracos", a partir dos resultados de "testes psicotécnicos";
- 3 - Com base nos resultados do exame de admissão constituir uma "turma A" com os alunos melhor classificados e mantê-la nos anos seguintes;
- 4 - Reservar as "últimas turmas" (por ordem alfabética) para os alunos mais velhos e repetentes;
- 5 - Utilização de critérios unicamente baseados na separação de sexos, e quando for necessário criar turmas mistas por sobra de raparigas que não cabem nas turmas femininas, completar o efectivo "só com os rapazes mais novos";
- 6 - O único critério utilizado é a residência dos alunos para permitir aos que moram mais longe, iniciarem as aulas da manhã uma hora mais tarde;
- 7 - As turmas do 1º ano são organizadas por idades e nível social, sendo mantidas nos anos seguintes;
- 8 - Distribuição totalmente aleatória dos alunos do 1º ano pelas diferentes turmas, mantendo esta disposição nos anos seguintes;
- 9 - Ordenar os alunos de cada ano por ordem alfabética e dividi-los igualmente pelas diferentes turmas;
- 10 - Distribuir os "alunos fortes e fracos" equilibradamente por todas as turmas;
- 11 - Não é referido critério especial;
- 12 - O único critério utilizado é o das idades;
- 13 - São criadas "turmas homogêneas" a partir dos resultados do exame de admissão;
- 14 - É dito que se "aplicou o Estatuto" (de 1947, artº 288), sem especificar de que modo (uma vez que, como vimos atrás, a formulação é muito genérica).

Em alguns casos, principalmente nos primeiros anos da série e nos liceus

municipais não é referido qualquer critério por não ter havido desdobramento de turmas nas diferentes classes.

Estes critérios que são desigualmente referidos pelos reitores podem ser agrupados em 3 grandes categorias:

- Os que dizem só se basearem na **separação de sexos** (inclui o critério assinalado com o número 5). Este é, logicamente, um critério obrigatoriamente seguido nos liceus mistos que deviam formar em primeiro lugar as turmas femininas e só as alunas sobranes é que iam para turmas mistas. Por vezes (e à medida que o número de alunas cresce), os reitores "facilitam" na aplicação integral deste critério (para não sobrecarregarem as turmas femininas com número excessivo de alunas, ou para tentarem reduzir o número de turmas, por falta de espaço), ou como refere o reitor do liceu Bocage, em Setúbal *«para estimular os rapazes a estudarem mais, visto a turma feminina no ano anterior ter obtido resultados superiores»* (Relatório do liceu Bocage, 1946-47, a propósito de uma experiência feita de formar deliberadamente turmas mistas no 4º ano). (5) Mas a Inspeção não concordava com estes desvios, o que levou a lembrar aos reitores a necessidade de *«acabar com as turmas mistas»* (circular nº 41 de 30 de Agosto de 1951).

Todavia a fidelidade aos princípios da separação de sexos tinha de dar lugar, por vezes, a critérios mais "pragmáticos", como aconteceu no liceu de Santarém em 1954-55. O reitor, depois de ter cumprido escrupulosamente a circular da Inspeção (atrás referida), tendo conseguido pela primeira vez, nos anos de 1952- 53 e 1953-54, não ter qualquer turma mista, foi obrigado por despacho do ministro a alterar o horário de 1954-55, onde o mesmo acontecia, para não aumentar o número de turmas, o que fez com que o liceu tivesse, nesse ano, de novo, duas turmas mistas. (Relatório do liceu de Santarém, 1954-55)

- Os que visam criar uma **homogeneidade dos alunos de cada turma** (inclui os critérios assinalados com os números 1, 2, 3, 4, 7, 12, 13 e 14). Esta homogeneidade que, como vimos, é uma exigência do ensino em classe (ver capítulo 2) obtinha-se, normalmente, no 1º ano e depois era mantida nos anos seguintes, conservando os mesmos alunos nas mesmas turmas, com os ajustamentos que resultavam quer das reprovações e repetências, quer dos abandonos ou transferências do e para o ensino particular. O elemento desagregador da "qualidade" dos alunos era normalmente os resultados do exame de

admissão o que permitia, pelo menos, dividir os melhores classificados, dos piores classificados, agrupando-os em turmas diferentes. Outras vezes só era feita a selecção dos melhores, que eram reunidos na turma A.

Num caso, Liceu de Ponta Delgada, é referida a utilização de "testes mentais" para formar as turmas do 1º ano: *«Em reunião de 29 de Março de 1939 do Conselho Pedagógico e Disciplinar decidiu reservar todo o primeiro período do próximo ano para aplicação de exames mentais por testes, dos alunos do 1º ano, para a selecção das turmas ser mais conscienciosa e rigorosa»* (Relatório do liceu de Ponta Delgada, 1938-39). Embora seja uma prática isolada, vários relatórios referem a vantagem de poder ser utilizado este processo e o próprio Estatuto de 1947 prevê essa hipótese.

Outra forma de os reitores conseguirem alguma homogeneidade era tomarem em consideração a idade dos alunos (o que era aliás recomendado pelo próprio estatuto, quando falava em desenvolvimento físico), o que permitia pelo menos separar (numa ou mais turmas) os alunos mais velhos e repetentes. Só num caso é que é explicitamente referido a junção deste critério ao do nível social dos alunos: *«No 1º ano, iniciou-se a prática de seleccionar os alunos não apenas pela idade, mas sempre que possível, pelo nível social. Considerados os prós e os contras desta prática, parece verificar-se que se evita, assim, que alguns alunos com menos educação familiar exerçam influência nefasta sobre os outros.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, em Lisboa, 1953-54). Este critério que foi introduzido dois anos depois da entrada do reitor Joaquim Romão Duarte, manteve-se até, pelo menos 1959-60 (último relatório da série consultada).

22

- Os que visam criar **turmas deliberadamente heterogéneas** (inclui os critérios assinalados com os números 8, 9 e 10).

Umás vezes através de processos de organização aleatória, distribuindo os alunos *«indiferentemente»* pelas turmas (Relatório da secção do liceu Carolina Michaelis, 1943-44), ou *«por ordem alfabética»* (como aconteceu depois que aquela secção se transformou no liceu Rainha Santa, no Porto e pelo menos até 1959-60, e também no liceu Bocage, em Setúbal, nos anos 1944 a 1947, só para os alunos do 1º ano). Neste último liceu, os alunos eram ordenados por ordem alfabética, em seguida numerados, ficando os ímpares na 1ª turma e os pares na 2ª turma.

Outras vezes, o critério consistia em distribuir equilibradamente *«alunos*

*fortes e fracos por todas as turmas*», como aconteceu, por exemplo, no liceu Infanta D. Maria, desde 1943-1944 e pelo menos até 1959-60, onde, para acabar com « *a ideia de que a turma A é, em cada ano, a turma das melhores alunas se tira à sorte a designação das turmas*» (Relatório do liceu Infanta D. Maria, 1954-55).

O quadro 15 representa a frequência de ocorrências de cada uma das categorias, no conjunto dos 546 relatórios, entre 1935-36 e 1959-60. Muitas vezes os relatórios do mesmo liceu repetem sistematicamente o mesmo critério durante todos os anos da série, mas outras vezes verifica-se uma mudança voluntária de processos. (No anexo VII, encontram-se assinalados todos os critérios utilizados, em cada ano, pelos diferentes liceus de que existem relatórios).

**Quadro 15**  
**Critérios para a constituição das turmas**

| TIPO DE CRITÉRIO                              | REFERÊNCIAS EXPRESSAS |
|---|-----------------------|
| Só separação de sexos (parcial ou total)      | 171                   |
| Separação de sexos associada a outro critério | 65                    |
| Homogeneidade das turmas                      | 208                   |
| Heterogeneidade das turmas                    | 50                    |
| Outros critérios                              | 6                     |
| Sem referência expressa                       | 17                    |

Apesar desta distribuição não cobrir de igual modo todos os liceus durante todos os anos, ela é bastante indicativa dos critérios dominantes para a constituição de turmas.

Por um lado, verifica-se que a separação dos sexos nos liceus mistos é (por força do imperativo legal) o critério que isoladamente é referido mais vezes, embora na maior parte dos casos essa separação não abranja todas as turmas (devido a dificuldades várias).

Por outro lado, a adopção de critérios de homogeneidade (qualquer que seja o processo utilizado e o resultado obtido) é uma preocupação expressa em grande número de relatórios, e corresponde a uma orientação continuamente formulada pela legislação, no sentido de permitir o ensino em regime de classes. Torna-se, por isso, significativa a adopção por alguns reitores de critérios diferentes, que visam a criação de turmas aleatória ou deliberadamente heterogéneas, bem como a argumentação que é utilizada para sustentar essa decisão.

Entre os liceus onde se verificou uma alteração significativa de critérios motivada por razões pedagógicas, durante a série em estudo, são de referir os casos dos liceus Gil Vicente, em Lisboa, D. João III e Infanta Dona Maria, em Coimbra, Faro; Guarda, D. Manuel II, no Porto, Setúbal, Horta e liceu municipal da Figueira da Foz.

No liceu Gil Vicente, o critério utilizado entre 1935-36 (primeiro relatório disponível) e 1948-49, foi o de criar turmas homogéneas no 1º ano a partir das idades e dos resultados do exame de de admissão: *«Na 1ª classe, na turma A, foram colocados os mais novos e melhores classificados no exame de admissão; na turma B os piores classificados e os repetentes; na turma C os mais velhos dos melhores classificados e um repetente por doença»* (Relatório do liceu Gil Vicente, 1935-36). Nas outras classes seguiam-se critérios idênticos, mantendo as turmas dos anos anteriores e conjugando esse critério com o da idade e dos resultados escolares, e também o da capacidade das salas. Por exemplo, nesse ano de 1935-36 (e porque o exame de admissão só tinha sido restabelecido em 1935), os alunos da 4ª classe foram distribuídos por 3 turmas, da seguinte forma: *«na turma A, ficaram 38 alunos cujas médias não excediam 11 valores; na turma B, 29 alunos, em virtude da pequena capacidade da sala que não comportava maior número de alunos. Para ela foram escolhidos os melhores. Na turma C ficaram 34 alunos, os do Instituto do Professorado Primário e os de várias procedências.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, 1935-36).

Este critério mantém-se durante toda a reitoria de Francisco Dias Agudo (até 1946). O seu sucessor David Luis Ferreira Pacheco, começa por utilizar o mesmo critério, mas desta vez sendo mais rigoroso na simbologia das turmas, segundo a ordem do alfabeto: *«No primeiro ano adoptámos como base de organização as classificações obtidas pelos alunos no exame de admissão, numa escala decrescente, a partir da turma A. Nos restantes anos respeitaram a organização do ano lectivo anterior.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, 1946-47).

Contudo, no relatório do ano lectivo 1948-49, o mesmo reitor muda

radicalmente de critérios, desistindo da homogeneidade: *«Não tivemos a preocupação de organizar turmas homogêneas, no aspecto intelectual e pedagógico. Essa preocupação que tivemos em anos anteriores não deu o resultado esperado.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, 1948-49).

Comentando esta decisão, o inspector José Francisco dos Santos, no parecer que faz a esse relatório, afirma: *«Quanto à organização das turmas, é digna de nota a afirmação do snr. Reitor de que não teve a preocupação de formar turmas intelectualmente homogêneas, porque a experiência de anos anteriores o convenceu da inconveniência de tal homogeneidade. Estamos de acordo com o critério seguido, mas o problema é delicado e, para ele se poder resolver com segurança, muito conviria a esta inspecção que as opiniões dos senhores Reitores, concordantes ou discordantes, fossem justificadas concretamente e até, sendo possível, com dados estatísticos.»* (Parecer do inspector junto do Relatório do liceu Gil Vicente, 1948-49).

Apesar do comentário do inspector, o critério mantém-se nos anos seguintes. Em 1952-53, o reitor refere no seu relatório que, de acordo com uma prática que tem seguido sempre nos liceus cuja reitoria lhe tem sido confiada, se realizaram, com a colaboração do Instituto de Orientação Profissional, provas de selecção mental aos alunos do 1º ano deste Liceu. O teste aplicado foi o de Otis e, num total de 205 alunos verificaram-se 11 alunos na classe A (a mais baixa, com uma centilagem de 1 a 25) e 36 na classe B (centilagem de 26 a 50). Comentando este facto, o reitor considera *«alarmante»* que tal aconteça, uma vez que *«após a adopção dos exames de admissão ao liceu havia desaparecido a classe A e quase não aparecia a B. Voltam agora a aparecer, o que bem pode significar que as provas dos exames de admissão não estão a fazer a necessária selecção»* (Relatório do liceu Gil Vicente, 1952-53).

Na verdade, o aumento recente da frequência do liceu (passou de 726 alunos em 1951-52, para 918 alunos em 1952) (6), numa zona da cidade em que os alunos (como o reitor insistentemente assinalava nos vários relatórios) *«são, na sua maioria, provenientes de famílias socialmente humildes ou residentes em bairros populares cujo ambiente não deixa de influir na maneira de ser e de proceder dos rapazes»* (relatório do liceu Gil Vicente, 1955-56), faz prever que a composição social da população do liceu se tenha alterado.

Por isso, a partir de 1953-54, o reitor adopta de novo o critério da homogeneidade, desta vez, em função da idade e do nível social dos alunos, o que é, no conjunto dos relatórios que constituem o corpus em estudo, a primeira vez que tal é

afirmado de maneira explícita. (7) Este critério mantém-se até ao último relatório da série (1959-60) podendo ler-se, sistematicamente, na rubrica relativa à constituição das turmas: *«Continuou-se a prática de organizar as turmas do 1º ano em relação à idade e bem assim ao nível social das famílias, uma vez que se admite ser esta a melhor forma de evitar a influência por vezes nefasta de alguns alunos menos educados sobre os restantes.»* (Relatórios do liceu de Gil Vicente dos anos 1954-55, 1955-56, 1956-57, 1957-58, 1959-60).

Outro exemplo interessante das "dúvidas" que subsistiam em muitos reitores quanto à vantagem de adoptar o critério da "homogeneidade" das turmas e que os levaram a preferir a "heterogeneidade", é dado pelos relatórios do liceu de Faro.

Desde 1937-38 (primeiro relatório que disponho) até, pelo menos, 1940-41, durante a reitoria de José Monteiro Simões, o critério adoptado é o de agrupar os alunos pelos resultados da admissão e dos exames de fim de ciclo, segundo a ordem do alfabeto, o que explica que *«As turmas A tiveram aproveitamento sensivelmente superior às turmas B, e estas às turmas C.»* (Relatórios do liceu de Faro, 1937-38 e 1938-39).

Com a entrada de José Ascenso na reitoria, em 1946-47, o critério da homogeneidade mantém-se, mas no relatório de 1948-49 o reitor produz um interessante comentário sobre a sua validade, que irá estar na origem da sua posterior alteração:

*«À falta de processos psicotécnicos convenientes, deu-se cumprimento ao disposto no número 2 do artigo 288 do Estatuto, considerando o aproveitamento do ano anterior como elemento de referência.*

*Com base neste critério, as turmas A foram constituídas com predominância dos alunos mais aptos mentalmente, e as turmas B por alunos mais atrasados.*

*Esta distribuição parece-nos de recomendar, mas as suas vantagens só podem tornar-se palpáveis, se o professor nas suas lições e nos seus exercícios escritos distinguir convenientemente as turmas dos mais aptos das dos menos aptos.*

*Isso, porém, nunca se verifica, observando-se sistematicamente, que - apesar de todas as recomendações - não só o nível dos conhecimentos transmitidos, como o modo de os transmitir, e, bem assim o grau de dificuldade dos exercícios escritos, distribuídos às duas turmas, são sempre iguais.*

*Desaparece com essa circunstância, e de um só golpe, a vantagem evidente da separação indicada, com a agravante de os alunos médios que se encontram na turma B, devido à falta de estímulo do ambiente em que vivem, se tornarem por vezes, maus*



*alunos, contribuindo em certos casos para que o aproveitamento das turmas referidas seja ainda menor.*

*Este problema que foi considerado em conferências que tivemos com os Exmos. Inspectores do Ensino Liceal que nos têm visitado, mereceu a melhor atenção destas entidades, e a promessa em um dos casos de que seriam fornecidas instruções sobre o assunto, brevemente.» (Relatório do liceu de Faro, 1948-49).*

Como essas intruções não tivessem sido fornecidas, o reitor José Ascenso resolveu adoptar, no ano seguinte, critérios diferentes:

*«Assim, nos anos 1º e 6º (neste, no caso de disciplinas com mais de uma turma), os alunos foram seriados pela ordem alfabética, e da série obtida foram tiradas as duas metades que constituíram as duas turmas do ano.*

*Ponderadas devidamente as vantagens e inconvenientes deste critério, pareceu-nos ele preferível ao adoptado nos anos anteriores, e, segundo o qual a distribuição dos alunos pelas turmas era feita em função das valorizações obtidas nos anos anteriores ou no exame de admissão.*

*Este apresenta inconvenientes de certo peso, de entre os quais destacaremos dois que se nos afigura indispensável evitar:*

*a) - O de a separação sistemática dos julgados mais aptos e dos menos aptos dar origem, nestes, a complexos de inferioridade que devem ser evitados no decurso de qualquer "processus" educativo;*

*b) - O de faltar o estímulo aos que ficam pertencendo às turmas dos menos aptos, por lhes faltar o convívio com os seus colegas mais aplicados e de melhor conduta moral.*

*Estes dois inconvenientes, aliados: 1) - à circunstância de ser sempre falível o nosso sistema de escolha, que, não podendo assentar no uso de processos psicotécnicos (que não existem devidamente aferidos no nosso país, ao que julgamos saber), ia basear-se, apenas, nas classificações anteriores; 2) - e à circunstância de, só teoricamente ser possível pensar que a orientação dos cursos seria diferenciada, tendo-se em vista as diferenças de nível mental dos educandos e as suas aptidões, levaram-nos a optar pelo critério de distribuição indicado para os anos 1º e 6º.*

*Pareceu-nos, no entanto, prudente não estender esse critério aos anos restantes, nos quais mantivemos as constituições das turmas do ano anterior, sem*

*alteração, tanto mais que era necessário dar cumprimento ao que estipula o nº 1 do artigo 288 do Estatuto do ensino liceal [respeitar quanto possível a composição do ano anterior e manter juntos os alunos que tenham o mesmo desenvolvimento físico ou que sejam parentes próximos]» (Relatório do liceu de Faro, 1949-50).*

Este critério irá manter-se, pelo menos, até 1956-57, último relatório em que é feita referência explícita a este processo.

Os dois exemplos que apresentei (retirados dos relatórios do liceu Gil Vicente e do liceu de Faro) sugerem de uma maneira bastante significativa duas dimensões distintas para a prática da homogeneidade na constituição das turmas:

- enquanto "**tecnologia de ensino**" baseada na necessária homogeneidade do grupo classe (para que todos os alunos possam receber o mesmo tipo de ensino e segundo o mesmo método);

- enquanto "**tecnologia da selecção**", em que a divisão entre turmas dos melhores alunos e dos piores alunos funciona como um processo orgânico de compartimentação interna da população escolar, para compensar a ineficácia dos sistemas de selecção usuais (exame de admissão e repetência).

No primeiro caso, como diz o reitor do liceu de Chaves, Aníbal Catarino Nunes, no seu relatório de 1935-36 *«a Reitoria selecciona os alunos apenas pelo seu valor intelectual e capacidade de trabalho, tendo formado em cada classe uma turma nitidamente melhor que a outra. Procurou desta forma conseguir, e conseguiu, que em cada turma se fizesse ensino para todos e não apenas para a média, com evidente lucro para o aproveitamento geral e mais fácil trabalho para o professor. (...) [Além disso] para não ofender o brio dos alunos e das famílias, e contrariamente ao praticado em anos anteriores, não se designaram pela letra A todas as turmas boas, e pela letra B, todas as turmas más, mas misturou-se: na 1ª, 2ª e 4ª classe as A eram as melhores e na 3ª e 5ª as piores.»*

No segundo caso, o objectivo era claramente o de reforçar os mecanismos de selecção, como se pode ver na maneira como o reitor do liceu municipal da Figueira da Foz, José Gomes dos Santos Rigueira, aprecia as vantagens do seu processo de seleccionar para a turma A, no 1º ano, os alunos que obtiveram melhores resultados no exame de admissão e para a turma B, os piores: *«Desta maneira pudemos controlar a eficiência daqueles exames pois que, como se pode ver nos mapas respectivos, os resultados foram*

*concludentes a tal respeito: na turma A todos os alunos transitaram de ano, enquanto que na turma B, um número considerável não obteve transição.»* (Relatório do liceu municipal da Figueira da Foz, 1944-45)

A análise dos relatórios em que o critério da homogeneidade é predominante mostra que o agrupamento dos alunos em função dos resultados escolares anteriores ou do exame de admissão, por falta de meios e métodos pedagógicos ajustados às características dos alunos "mais fracos", só contribuiu para reforçar os seus "handicaps", segundo um processo idêntico ao descrito por Rosenthal e Jacobson (1971) e conhecido por «efeito de pigmaleão» (8).

Apesar de não ser possível, com os dados fornecidos pelos relatórios, efectuar um estudo comparativo sistemático (9) entre os resultados obtidos pelas turmas "fortes" e pelas turmas "fracas", que comprove estatisticamente a correlação existente entre o tipo de agrupamento e a selecção escolar, o testemunho dos reitores que (à semelhança de José Ascenso, no liceu de Faro) decidiram substituir as turmas homogéneas por turmas heterogéneas, é significativo a esse respeito.

Vale a pena, por isso, transcrever o comentário produzido por Feliciano Ferreira Ramos, reitor do liceu Normal D. João III, em Coimbra, no seu relatório de 1944-45 :

*«A título de experiência, os alunos do 1º ano foram distribuídos pelas diversas turmas em obediência a um critério exclusivamente mental, tomando-se por base as classificações obtidas no exame de admissão ao Liceu.*

*Em consequência deste facto, os alunos de inferior nível intelectual foram preencher principalmente as turmas D e E do 1º ano. O aproveitamento escolar nestas turmas, declaradamente baixo, acusou nitidamente a presença dominante de escolares de deficiente capacidade intelectual. As aulas decorriam num ambiente de desânimo e falência mental. Os insucessos, nas chamadas e nos exercícios escritos, sucediam-se, criando na aula uma situação de mal estar, que desagradavelmente se reflectia sobre o espírito dos alunos. Sentia-se a falta de alguma coisa que alentasse os alunos e que clarificasse a atmosfera da aula. Os êxitos escolares, em maior ou menor extensão, são um elemento de valorização espiritual dos alunos, constituem um forte agente de saúde moral, e não pode dispensar-se a sua acção estimulante. Estes alunos sentiam-se, porém, diminuídos, e à sua volta não viam incentivos.*

*Por outro lado, esta aglomeração unilateral dos mais atrasados feriu a atenção dos alunos restantes, o que contribuiu para indiscretamente se revelar a*

*insuficiência intelectual daquelas turmas.*

*É claro que se os professores pudessem adquirir liberdade de movimentos adaptando os programas, por uma conveniente redução, a esta anormal situação pedagógica, e se também não fosse limitado o prazo de realização dos referidos programas, seria possível certamente uma melhoria no aproveitamento. Mas exigências legais não permitem normalmente alterações dessa natureza. Os programas são taxativos e têm de ser cumpridos dentro do ano escolar, quer se trate de alunos normais, quer se trate de estudantes de possibilidade mentais inferiores à média geral.*

*Estes factos demonstram o fracasso da experiência tentada, aconselham, portanto, o regresso ao critério seguido até aqui o qual se baseia exclusivamente na idade cronológica. Dela resulta uma variedade intelectual de tipos escolares, o que valoriza a aula e torna o ensino mais eficaz.»* (Relatório do liceu D. João III, Coimbra, 1944-45)

Como se vê estamos aqui, de novo, face a uma clivagem entre uma "racionalidade pedagógica" (e pondo de lado a perspectiva "psicologizante" do insucesso que era dominante nesta altura) que vê na constituição de turmas homogêneas a possibilidade de praticar uma pedagogia diferenciada, e uma "racionalidade administrativa" que, sujeitando todos os alunos aos mesmos programas e ao mesmo ensino, ilude a existência de uma heterogeneidade e impede a aplicação de soluções ajustadas às diferentes características dos alunos e das turmas.

A solução adoptada pelo reitor do liceu D. João III, ao abandonar a prática da homogeneidade das turmas em função dos resultados escolares (e mantendo só o agrupamento por idades) consagra assim uma estratégia de subordinação dos critérios pedagógicos aos critérios administrativos que foi aliás seguida na maioria dos liceus.

Solução diferente era adoptada pelo liceu Infanta Dona Maria, onde não só se visava a criação de turmas heterogêneas, mas deliberadamente equilibradas entre si: «O critério da formação de turmas foi o mesmo dos anos anteriores, que tem sido o seguinte: para o 1º ano e 3º, organizar turmas partindo das classificações (seriação do exame de admissão para o 1º ano e nota do exame para o 3º) de modo a distribuir melhores e piores por todas as turmas, bem como igualmente se distribuem as repetentes. Tira-se à sorte a designação das turmas, para não criar nas alunas, desde o início, a ideia de que foram relegadas para turmas de menos consideração ... De há muito que acabou a ideia do privilégio da turma A. No decorrer do ano verifica-se que apesar de uma composição inicial idêntica, umas turmas revelam melhor aproveitamento, o que se explica pelas

*circunstâncias que rodeiam cada uma das alunas, diferentemente dotadas, e ainda pela composição docente, sendo certo que há Professoras que fazem render muito mais.*

*Nos outros anos do 1º e 2º ciclos mantém-se a formação das turmas anteriores, distribuindo-se igualmente as repetentes.» (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1958-59)*

Em síntese — a análise dos critérios, utilizados ao longo da série de relatórios, para a constituição das turmas permite perceber a evolução que o conceito de "homogeneidade da classe" sofreu com a necessidade de a desdobrar em diferentes turmas, por força do aumento da frequência dos alunos. Inicialmente, essa homogeneidade era (aparentemente) garantida pelo efeito da avaliação no final do ano e pela introdução do exame de admissão. Quando havia lugar ao desdobramento de turmas procedia-se à seriação dos alunos por idades e resultados escolares, o que teoricamente permitiria adaptar o ensino ao "nível" dos alunos.

A rigidez das normas relativas a programas e métodos de ensino inviabilizou a adopção de uma pedagogia diferenciada (10) que corrigisse o "handicap" das "turmas fracas", pelo que a "homogeneidade" se tornou numa outra forma de selecção escolar destinada a permitir a progressão dos "melhores" e a evitar a sua "contaminação" pelos mais atrasados.

A adopção por alguns reitores de critérios que produziam a constituição aleatória das turmas (ou em alguns casos equilibradamente heterogêneas), assinala uma evolução importante na própria representação do conceito de classe, com o abandono de um dos seus atributos essenciais que era a homogeneidade do grupo de alunos que seguia o mesmo-nível de ensino.

**Esta medida consagra uma quebra explícita da coerência interna da organização pedagógica tradicional e vai estar na origem do seu processo de desagregação.**

A adopção (neste período ainda limitada, mas que irá generalizar-se) da heterogeneidade na constituição das turmas exprime a tentativa de encontrar uma organização pedagógica ajustada às características de uma população escolar que, por força do aumento da frequência do liceu e consequente alargamento da base social de recrutamento, e devido ao acumular de reprovações e repetências, está longe de corresponder ao público para que inicialmente foi concebida.

Só que, quer a administração quer a formação não forneceram os meios

necessários para gerir com eficácia essa heterogeneidade. Todo o sistema continuou organizado para a homogeneidade e por isso em vez de se assistir à construção de um modelo alternativo o que se verifica é a usura de um modelo desadaptado da realidade. (11)

Ao contrário do que aconteceu em períodos anteriores, as características políticas e administrativas do Estado Novo vão impedir que as críticas expressas por alguns reitores às normas vigentes se traduzam numa racionalidade "a posteriori" com efeito na própria produção legislativa. O processo é agora mais subterrâneo, invisível e emerge principalmente a partir de práticas divergentes que se desenvolvem nas zonas menos controladas do sistema (porque menos controláveis, a partir do momento em que as normas deixam de fazer sentido).

Significativo desta realidade é o facto de, durante todo este período e apesar de solicitações várias nesse sentido, nem a Inspeção nem a Direcção geral do ensino liceal tomarem uma posição sobre esse assunto, para lá da reafirmação dos princípios consagrados no Estatuto de 1947. Em contrapartida, e no que se refere a este problema da constituição das turmas, a preocupação expressa em circulares e nos pareceres dos inspectores ia para o cumprimento escrupuloso da separação de sexos e para o respeito pela lotação máxima das turmas.

### 1.3. A gestão dos espaços

Outro dos aspectos da organização do liceu que era expressamente regulamentado, neste período, dizia respeito à afectação dos espaços às diferentes turmas procurando garantir prioritariamente a separação dos sexos, nos liceus mistos, e a separação dos ciclos, em todos os casos.

Por outro lado, no que respeita a programação dos espaços, era igualmente previsto que cada turma tivesse a sua sala e que no cálculo da capacidade do edifício para efeito de elaboração do plano de organização das turmas não se prejudicasse a existência dos espaços específicos existentes (biblioteca, laboratório, ginásio, cantinas, etc.) (artigo 289 do decreto nº 36 508 de 17 de Setembro de 1947).

Como se compreende, apesar destas normas traduzirem a conceptualização espacial do liceu que era feita pela administração e traduzirem pressupostos pedagógicos coerentes com o modelo global, o seu cumprimento estava sujeito às condições reais dos edifícios, quer pelo facto de não serem construídos expressamente para o ensino, quer

porque apesar de o terem sido, excederam a lotação para que foram programados.

Um exemplo deste jogo permanente, neste período, entre a "força das normas" e a "força das circunstâncias" (visível igualmente, como vimos, em relação a outros aspectos da administração do liceu) é dado pelo relato circunstanciado do reitor do liceu de Faro, José Ascenso, no seu relatório de 1957- 58:

*«Na distribuição das salas de aula, mais uma vez se procedeu de acordo com as seguintes normas:*

*a) Separação, tão bem definida quanto possível, dos corpos de aula, corredores e recreios reservados a cada uma das secções - masculina e feminina;*

*b) Separação dos alunos do sexo masculino em dois grandes grupos, de acordo com as suas idades, e portanto, com os seus interesses;*

*c) Colocação das salas de aula de modo que o acesso dos alunos aos respectivos pátios de recreio fosse o mais directo possível, e, ainda, de modo que dos movimentos da massa escolar, à saída e entrada das aulas, não resultasse a mistura de alunos e de sexos diferentes.*

*Igualmente, com este último objectivo, teve-se o cuidado de colocar as turmas mistas nas zonas de contacto dos sectores masculinos com o reservado às alunas. (...)*

*Procurou-se, ainda, dentro desta distribuição, que as turmas de um mesmo ciclo ficassem em salas próximas, como conviria a uma mais perfeita fiscalização por parte do director respectivo. Infelizmente, não foi possível dar execução senão aproximada a esta necessidade, não só porque as deficiências da topografia do edifício o impediram, mas ainda por virtude do aumento de turmas que obrigou a uma solução forçada da distribuição dessas turmas pelas salas e arrecadações disponíveis.» (Relatório do liceu de Faro, 1957-58).*

Apesar do reitor de liceu de Faro se queixar de que *«muitas e variadas conveniências pedagógicas tiveram de ser sacrificadas à avalanche de alunos que neste ano procurou o liceu de Faro»* (Relatório do mesmo ano), o que é certo é que este era um dos casos onde a maior parte das normas foram cumpridas.

Em outros casos tal não acontecia e os inspectores, nos seus pareceres aos relatórios, não deixavam de assinalá-lo:

*«Na distribuição das diferentes salas por estas várias turmas é que o critério já não foi, talvez, muito feliz, uma vez que deixou as turmas dos alunos no 1º andar, e atirou as femininas para o 2º andar. O contrário parece que seria mais razoável. Mas o senhor Reitor teve, de certo, razões fortes para proceder assim. Talvez lho tenham aconselhado as condições especiais do edifício e a disposição dos seus diversos apartamentos.»* (Parecer do inspector Torquato Gomes, junto ao relatório do liceu municipal da Covilhã, 1948-49).

*«Diz-se, a páginas oito, que "as turmas femininas estiveram instaladas no primeiro andar, e as masculinas no rés-do-chão, em obediência ao critério da separação dos sexos, e não à dos ciclos". Infelizmente o edifício não permite outra arrumação do pessoal discente. Mas a separação dos ciclos é também muito de aconselhar, mormente na frequência do sexo masculino. E, se as instalações o consentissem, parece que as alunas ficariam mais bem instaladas no primeiro piso, e os alunos no segundo, por vários motivos de ordem geral e ainda, neste liceu, por causa da escada de acesso ao primeiro andar, difícil para toda a gente, e muito mais para as alunas. Sabemos, porém, que as actuais condições do edifício não permitem esta distribuição. Por isso o Sr. Reitor faz o melhor que pode, dentro das estreitas e mal adequadas instalações de que dispõe.»* (Parecer do inspector junto ao relatório do liceu de Leiria, 1948-49)

Mas a topografia escolar não é condicionada unicamente pela necessidade de separar os alunos de sexos diferentes, "forçados" a frequentarem "liceus mistos", ou os alunos "mais velhos" dos "mais novos", através de um processo de "enclausuramento" interno, e zonas de circulação reservadas.

A programação espacial do liceu, está originariamente subordinada às exigências do ensino de classe e daí o carácter "celular" (de "cela" e de "célula") da sua planta, onde dominam os corredores ladeados de salas de aula. Além destas, existiam espaços de ensino específico (laboratórios, anfiteatro, ginásio) e espaços de apoio (cantina, biblioteca, etc.). A unidade organizadora do espaço era (e ainda é hoje) a "sala de aula" (isto é a "sala" ocupada por uma "classe"). Por isso, toda a construção dos horários se baseava no princípio da afectação de uma turma a uma mesma sala, que ficava a constituir o seu "território". Mesmo quando o aumento da frequência dos alunos levou, nos finais dos anos 50, à rotura das instalações, a estratégia foi a de ir ocupando espaços devolutos e destinados a outros fins e transformá-los em salas de aula. Só quando esta solução de



recurso não foi suficiente, é que se introduziu o "desdobramento" (com turno da manhã e de tarde) em algumas turmas. Mas em todas estas situações se preservou sempre a exclusividade da sala para uma determinada turma. Só numa fase posterior é que este princípio é posto em causa, para rentabilizar ao máximo os espaços temporariamente devolutos.

Esta associação entre «locus» e «ordo» no liceu, subjacente ao ensino por classes vai, ser posta em causa não só pela insuficiência das instalações, mas também pelo desenvolvimento de uma estrutura organizacional informal "o liceu das disciplinas" (ver a este propósito o ponto seguinte) como ressalta deste debate extraído da acta do Conselho escolar do Liceu Pedro Nunes, em 4 de Outubro de 1958.

O debate diz respeito exactamente a saber se a melhor distribuição das salas era por turmas (cada turma com a sua sala, como se costumava fazer), ou por disciplinas (sala de história, sala de geografia, sala de francês, etc.) Segundo o relato da acta, o reitor Francisco Dias Agudo introduz a questão afirmando que *«é tradicional, relativamente a grande número de disciplinas, não diferenciar as salas de aulas segundo as matérias nelas ensinadas. Julga que tal sistema continua a manter-se, porque se lhe tem atribuído grandes vantagens relativamente à disciplina escolar. Parece-lhe, no entanto que tem também inconvenientes. (...) [O principal inconveniente é não atender ao facto de que] a cada disciplina deverá também corresponder um meio adequado, um ambiente apropriado, realizado através de material próprio. (...)»*. Aberta a discussão, pois o reitor achava que ambas as soluções tinham vantagens e inconvenientes, mas que era possível concretizar a separação por disciplinas se o conselho assim o entendesse, a quase totalidade das intervenções foi no sentido de organizar as salas por disciplinas. Só um professor (e por sinal estagiário) é que levantou objecções a esta última solução na medida em que *«a ideia de diferenciação das salas traz em si, implicitamente, um princípio de separação de disciplinas, de desconexão de várias matérias que não julga conveniente.»* Apesar da opinião maioritária do conselho a experiência não seguiu avante, certamente pelas enormes dificuldades logísticas que se devem ter levantado à sua execução, nomeadamente para evitar os desperdícios de espaço. (Acta do Conselho escolar de 4 de Outubro, in Palestra, nº1 1958)

Em síntese — juntamente com a gestão do tempo, do pessoal e dos agrupamentos dos alunos, a gestão dos espaços escolares constitui uma das modalidades de

administração do liceu em que os relatórios mais evidenciam a influência da organização pedagógica do ensino em classe.

O ordenamento do espaço do liceu obedece assim à mesma estrutura serial da compartimentação do tempo e das classes que analisei atrás e constitui um dos elementos chave da organização pedagógica do liceu.

A utilização de edifícios não construídos expressamente para o ensino, a rotura de instalações provocada pelo aumento da frequência de alunos, a introdução de critérios de constituição de turmas baseados na separação de sexos, nos liceus mistos, veio introduzir factores de perturbação da coerência interna da organização e administração do liceu que provocam a usura do próprio sistema de classes.

A rigidez normativa que é característica deste período (com a não alteração da legislação fundamental e o recurso a circulares para resolver pontualmente a "incoerência" do sistema) vai acentuar, também neste domínio, a distância que separa a estrutura formal da estrutura informal e favorecer a emergência de um "liceu invisível" muito menos homogêneo do que o previsto na legislação e onde as incoerências entre o modelo e as suas condições de execução constituem espaços de improvisação de soluções e de tomada de decisão ditadas por critérios de racionalidade diferente.

## **2. A COORDENAÇÃO DOS PROFESSORES E A CONEXÃO DO ENSINO**

A divisão do trabalho e a sua posterior coordenação constituem duas necessidades fundamentais e contraditórias de qualquer organização. Quando, no capítulo 4 (ponto 3.1.) analisei as configurações que a legislação produziu na organização do liceu, segundo a tipologia de Mintzberg (1990), foi posta em relevo a importância que a coordenação assumiu na evolução das normas sobre a administração do liceu, e a tensão que se gerou, a este respeito, entre a "administração" e os "profissionais". Essa tensão explica que a organização formal do liceu tenha oscilado, durante o período em estudo, entre duas das configurações propostas por Mintzberg, a "burocracia mecanicista" e a "burocracia profissional".

A análise dos relatórios dos reitores, entre 1935-36 e 1959- 60, permite compreender melhor esta tensão e descobrir a importância que os mecanismos de

coordenação tinham na própria concretização do regime de classe. Na verdade, como já tive a oportunidade de mostrar em diferentes ocasiões, grande parte dos condicionalismos que influenciam as modalidades de administração dos liceus são resultado das características da sua organização pedagógica, e mais concretamente da prática do ensino em classe (no duplo sentido que ele adquire no liceu, quer como modalidade de ensino colectivo, quer como forma de organização curricular). Esta circunstância que faz da escola uma organização particular, é visível com clareza na importância que é atribuída, nos relatórios, às formas de coordenação dos professores e de conexão do ensino, bem como às dificuldades em as realizar.

### 2.1. A coordenação e o "regime de classes"

A coordenação das disciplinas constituiu, desde o início, um dos pilares do funcionamento do regime de classes introduzido pela Reforma de Jaime Moniz, em 1894-95 (ver capítulo 2, ponto 2.2.). A dificuldade em realizar essa coordenação está, pelo seu lado, na origem do fracasso, várias vezes assinalado, deste tipo de organização pedagógica (ver ponto 3 do mesmo capítulo). Toda a legislação que visa reabilitar a execução do regime de classes elege como função essencial da administração do liceu vigiar pelo cumprimento desse princípio de coordenação. A administração subordina-se, assim, ao objectivo principal de garantir a unidade do ensino, a harmonia das práticas e a conexão do liceu (ver capítulo 3).

Não admira, por isso, que uma das rubricas que os reitores deviam preencher obrigatoriamente nos seus relatórios fosse exactamente a *«coordenação do ensino»*. Conforme registam as "Normas para os relatórios liceais" (publicadas no Diário de Governo, nº 149, em 30 de Junho de 1938), os reitores deviam indicar aí: *«Acção do reitor, dos directores e sub-directores, dos conselhos. Visitas do reitor, dos directores e sub-directores a aulas e sessões. Casos especiais em que a coordenação tenha sido prejudicada.»* (Ver anexo VI).

Esta ligação entre a exigência da coordenação do ensino e o regime de classes é posta em evidência também pela Inspecção do ensino liceal. Como diz o inspector José Francisco dos Santos, no seu parecer ao relatório do liceu D. Manuel II, Porto, 1947-48 e criticando a pouca informação dada pelo reitor a este propósito (12): *«No relatório não se diz o que se fez, ou se alguma coisa se fez, para se realizar a coordenação*

*do ensino assim compreendida. Tal coordenação é fundamental no regimen de classe e ou se faz, ou este regime não se pratica, como de resto nunca se praticou entre nós, enquanto vigorou desde 1895 até à reforma de 1936.»* (parecer do inspector junto do relatório do liceu D. Manuel II, Porto, 1947-48)

A interrupção do "regime de classes" durante a vigência da reforma de Carneiro Pacheco (entre 1936 e 1947), embora não fizesse dispensar a necessidade de coordenação, contribuiu para aumentar as dificuldades na sua concretização, favorecendo o "individualismo" dos professores, o que é lembrado por alguns reitores, mesmo após a entrada em vigor do novo Estatuto de 1947:

*«Como em várias emergências tenho tido oportunidade de afirmar, afigura-se difícil, em especial para os professores mais modernos, a transição do regimen de disciplinas, para o regimen de classe no 1º ciclo e no 2º, como se encontra estatuído. É muito forte a tendência instintiva para que cada disciplina seja considerada um compartimento estanque, isolando-se cada professor na sua "torre de marfim"; torna-se necessário, para que as disposições legais não fiquem letra morta, permanecendo as coisas no mesmo pé, que não só um esforço seja feito, no sentido da fixação, para casos concretos, da interdependência e articulação dos programas de disciplinas afins, em ordem a uma "cultura" coordenada do aluno e ao desenvolvimento harmónico da sua mentalidade, como também que os professores se reeduem a si próprios de modo a sentirem e viverem o "regime de classe", que nunca, pode afirmar-se, chegou a ser cumprido no nosso país, desde a data em que pela 1ª vez foi instituído no ensino. Sem uma tal fixação, sem uma tal reeducação é bem possível que as novas disposições legais fiquem estéreis, como até aqui tem sucedido, em várias tentativas, mais uma vez não se conseguindo obter o chamado "regimen de classes".»* (Relatório do liceu de Santarém, 1948-49)

A maneira como os reitores explicitam as finalidades da coordenação permite perceber a associação que era feita entre este conceito e a representação do liceu, como uma organização fortemente conectada que era, aliás, uma das consequências da organização pedagógica em "classes". A análise do conteúdo das transcrições de excertos dos relatórios onde são apresentados os conceitos e as estratégias de coordenação (ver anexo VIII), mostra que as expressões que são mais usadas para significar os objectivos e processos de coordenação sublinham sempre esta necessidade de homogeneização do processo educativo e da organização pedagógica: *«estabelecer uma boa harmonia de*

*conjunto»; «manter as turmas a par»; «subordinar a uma orientação simétrica o ensino nas várias turmas»; «conexão do ensino»; «concatenar as disciplinas»; «sincronizar o ensino»; etc.*

Se, inicialmente, a prática da coordenação tinha que ver, quase que exclusivamente com o funcionamento do regime de classe, com a evolução da organização e administração do liceu e com o seu crescimento e complexificação, ela estendeu-se a outros fins.

A análise dos relatórios permite identificar 5 grandes finalidades para a coordenação do ensino:

- **A conexão das diferentes disciplinas de cada classe ou ano (13):** é a finalidade principal e prende-se com a necessidade de globalizar o ensino, contrariando a compartimentação disciplinar existente no plano de estudos. É esta coordenação que permitiria realizar o objectivo do regime de classes de fazer das várias disciplinas uma só, de modo a assegurar o princípio da educação integral dos alunos. Com o desdobramento das classes em turmas, esta coordenação realiza-se também ao nível da própria turma.

- **A coordenação do ensino da mesma disciplina nas diferentes turmas paralelas** (isto é, pertencentes à mesma classe ou "ano"): esta finalidade de coordenação surgiu da necessidade de desdobrar as classes em turmas, por força do aumento dos efectivos escolares. A legislação sobre horários impunha, como vimos, que fosse praticada a "concentração" do professor, de maneira a que a mesma disciplina fosse ensinada pelo mesmo professor nas diferentes turmas da mesma classe. Todavia, com o aumento do número de turmas (principalmente nos liceus dos grandes centros urbanos) esta prática foi-se tornando de difícil concretização. Por isso, quando tal acontecesse, as autoridades escolares deviam zelar para que o ensino se fizesse como se fosse realizado pelo mesmo professor.

- **A coordenação do trabalho dos professores com o fim de assegurar a "unidade da acção educativa":** esta coordenação visa uniformizar o comportamento dos professores em relação aos alunos (em particular da mesma turma e classe, ou ano) nos seguintes domínios: classificação dos alunos; comportamento disciplinar; tarefas escolares (trabalhos de casa, exercícios).

Quanto à classificação dos alunos, a principal disposição legal que visava promover essa coordenação consistia no facto de ser o conselho de classe (e depois, de

turma) quem tinha a responsabilidade colectiva de classificar os alunos, por proposta de cada professor. Esta prática que foi formalmente interrompida com a reforma de 1936, mas renovada no Estatuto de 1947, traduzia-se muitas vezes num acordo tácito de aceitar a nota proposta pelo professor, excepto quando o director de ciclo assumia uma posição mais interventiva, o que acontecia principalmente em relação aos professores eventuais.

- **A supervisão do trabalho docente, com o fim de assegurar que ele obedece ao que está regulamentado.** Este tipo de coordenação incide fundamentalmente no cumprimento dos programas e na adequação dos métodos de ensino. Esta supervisão obedece a dois critérios: a standardização dos processos de trabalho (que nos casos dos professores efectivos é, de certo modo, "garantida" pela formação e experiência, o mesmo não acontecendo com os professores mais novos, e sem formação pedagógica específica); a "harmonia pedagógica", evitando as discrepâncias de métodos e de critérios e garantindo que todos contribuem de igual modo para a "finalidade educativa do ensino liceal", no seu conjunto, e ao nível de cada ciclo, ano e turma.

- **A coordenação da mesma disciplina em anos diferentes:** esta coordenação que é muito mais rara, visa uniformizar os métodos de ensino e de critérios de apreciação do aproveitamento, na mesma disciplina, em anos diferentes. Esta coordenação realiza-se, principalmente, através de "conselhos de professores do mesmo grupo" que se realizam esporadicamente (pois não estão previstos na legislação) e só em poucos liceus se realizam.

Apesar de, durante o período a que se reportam os relatórios (1935-36 a 1959-60), ser possível encontrar na maior parte dos liceus estes diferentes tipos de coordenação, verifica-se que, à medida que se caminha para o fim do período e com o desequilíbrio organizacional provocado pelo acréscimo da população estudantil e docente torna-se mais difícil realizar quer a coordenação das diferentes disciplinas de um mesmo ano e turma, quer a coordenação da mesma disciplina ensinada por diferentes professores, em turmas paralelas.

## 2.2. Modalidades de coordenação

A análise dos relatórios permitiu identificar 15 modalidades de coordenação, praticadas de desigual modo nos vários liceus e, variando, por vezes, ao longo dos anos e de reitor para reitor (ver anexos VII e VIII).

A identificação das diferentes modalidades e a sua ocorrência no conjunto dos relatórios que referem o modo como foi feita a coordenação são apresentadas no quadro 16.

**Quadro 16**  
**Modalidades de coordenação que aparecem mencionadas nos relatórios**

| MODALIDADES DE COORDENAÇÃO   | FREQUÊNCIA |
|--|------------|
| 1 - Reuniões dos diferentes conselhos (escolar, de disciplina, e de ano)   | 507        |
| 6 - Troca de impressões entre os professores, nos intervalos   | 277        |
| 2 - Visita a aulas pelo reitor   | 240        |
| 4 - Visita a aulas pelo director de ciclo  | 194        |
| 14 - Contacto estreito entre o director e subdirector de ciclo e os vários professores                               | 63         |
| 7 - Exame dos cadernos diários pelo reitor ou directores de ciclo  | 52         |
| 10 - Exercícios conjuntos de uma determinada disciplina, passados a todos os alunos do mesmo ano                     | 41         |
| 8 - Exame do livro de ponto pelo reitor ou directores de ciclo   | 25         |
| 3 - Visita a aulas pelo vice-reitor  | 21         |
| 15 - Reuniões dos professores da mesma disciplina no mesmo ou em diferentes anos                                     | 9          |
| 9 - Elaboração conjunta dos exercícios por 2 ou mais professores do mesmo ano ou pelo conselho de professores de ano | 5          |
| 12 - Coordenação através da avaliação dos alunos   | 5          |
| 11 - Realização de um ou dois exercícios comuns inspirados nos "pontos modelo" ou nos pontos de exame                | 3          |
| 5 - Troca de visitas a aulas entre os professores  | 1          |
| 13 - Aulas de substituição dadas pelo reitor   | 1          |

A distribuição das ocorrências destas modalidades, no conjunto dos relatórios, mostra que "a reunião dos conselhos", "a visita a aulas" e "a troca de impressões entre os professores, nos intervalos", eram as práticas mais comuns de coordenação e eram utilizadas simultaneamente em muitos liceus.

Embora referidas menos vezes (ou porque só ocorrem de maneira esporádica nos vários liceus, ou porque só ocorrem em alguns liceus), as outras modalidades são igualmente significativas dos objectivos gerais da coordenação e da diversidade de estratégias que eram postas em prática.

Pela importância de que se reveste para a compreensão da organização pedagógica do liceu e da sua administração, é oportuno analisar igualmente a justificação que por vezes os reitores davam da adopção, ou não, de determinadas modalidades, e das vantagens ou desvantagens da sua aplicação. (Um registo das transcrições dos relatórios onde são explicitados os conceitos, estratégias e processos de coordenação, bem como a sua opinião sobre as suas dificuldades e eficácia, encontra-se no anexo VIII).

#### - As reuniões:

As reuniões dos diferentes conselhos desempenham um papel de primeiro plano no processo de coordenação do ensino. É através delas que os reitores transmitem as suas orientações sobre um determinado assunto (directamente, ou nos casos em que não é possível por delegação no director de ciclo), recolhem informações e ensaiam, em alguns casos (e em função do seu estilo próprio de gestão), formas incipientes de participação consultiva.

Esta preferência que os reitores mostram por formas "mais colectivas" de coordenação, de "tipo profissional" (reuniões dos conselhos, contactos informais entre professores), não é coincidente com a orientação que é dada pela administração central que privilegia formas mais "burocráticas" de coordenação, baseadas no exercício do poder pessoal e hierárquico (visita a aulas) e no controlo documental (livro de ponto, cadernos diários, exercícios de apuramento).

Exemplo revelador deste desencontro de perspectivas encontra-se no facto de o Estatuto de 1947 (decreto nº 36 508 de 17 de Setembro) não ter previsto conselhos com o fim de coordenar o ensino (ver anexo II): o conselho escolar que reunia todos os professores foi esvaziado de conteúdo e transformou-se na maior parte dos casos num ritual



bi-anual de abertura e encerramento do ano lectivo; o conselho pedagógico e disciplinar que reunia as "autoridades" do liceu, passou a ser só "conselho disciplinar"; os conselhos de professores de ano ou de turma tinham por única finalidade atribuir as notas aos alunos.

Todavia em alguns liceus (Braga, Gil Vicente, em Lisboa, Faro, Viseu, entre outros) os reitores tomaram a iniciativa de promover reuniões mensais de professores do mesmo ano, ou de ciclo com a finalidade de coordenar o ensino. Procuram ultrapassar assim a omissão do Estatuto quanto à função dos órgãos colectivos na coordenação do ensino, ainda que rodeando-se de algumas cautelas legais:

*«O Estatuto do Ensino Liceal [de 1947] não se refere aos conselhos de ciclo. As nomeações dos respectivos directores, feitas nos termos do parágrafo 1º do artigo 28 do decreto 27 084 [anterior Estatuto de 1936], deixam-nos antever a possibilidade de executar o corpo do artigo e o seu parágrafo 3 [reuniões de conselho de ciclo], sem que com isso, de algum modo, se contrariasse a nova legislação. Foi o que se fez, mantendo as reuniões dos conselhos de ciclo, com vista à coordenação do ensino, conselhos esses que não são, afinal, mais do que reuniões parcelares do conselho escolar.»* (Relatório do liceu de Viseu, 1947-48).

Outros reitores, mais cautelosos pedem autorização expressa para reunir "conselhos de ano" com esse fim:

*«Embora o novo Estatuto [1947] não determine que se façam periodicamente reuniões com os professores das várias turmas de cada ano, para a coordenação do ensino, promovemos que estas se realizassem, uma vez que, no curso geral, o regime de classe impõe frequentes trocas de impressões para esse fim. Devidamente autorizados por despacho de Sua Exa. o Subsecretário de Estado, de 17 de Dezembro de 1947, comunicado a esta reitoria em 18 do mesmo mês, efectuámos vários conselhos desta natureza, durante o ano escolar.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, Lisboa, 1947-48).

Outros reitores, como o do liceu de Braga, apesar de lamentarem o facto de não existirem tais conselhos, não tomam a iniciativa de os organizar e limitam-se a sugerir a sua regulamentação:

*«(...) seria de vantagem, para que mais eficiente resultasse a acção*

*coordenadora, que os professores obrigatoriamente se reunissem em conselho especial. O actual Estatuto não determina a realização desses conselhos, mas muito útil seria que se providenciasse no sentido de que, em cada ano, ou em cada ciclo, se efectuassem, uma ou duas vezes por mês, reuniões de professores que abordassem questões de ordem pedagógica como: aproveitamento escolar dos alunos, coordenação do ensino, cumprimento dos programas, etc.» (Relatório do liceu de Braga, 1947-48)*

Esta pressão dos reitores em favor de uma coordenação mais colectiva, através de reuniões frequentes de professores, orientadas pelo reitor e directores de ciclo, acabou por vingar e a Direcção Geral do Ensino Liceal, quase um ano depois, regulamentou essas reuniões, tornando-as obrigatórias, como dá conta o reitor do liceu de Faro, outro dos que decidiu tomar a iniciativa de convocar reuniões não previstas na legislação:

*«Apesar de não estarem previstas no Estatuto [de 1947], reuniões para a coordenação do ensino, é óbvio que elas se tornam indispensáveis. Por este motivo tomou esta reitoria a iniciativa de convocar as reuniões dos conselhos de ano, mensalmente, nelas trocando os professores, entre si, impressões, com o objectivo de coordenarem os seus trabalhos, e ainda com o fim de cada um graduar a extensão das suas lições e trabalhos para casa, sem prejuízo do aluno e do estudo ou da aplicação às restantes disciplinas. (...) Felizmente a resolução deste problema encontra-se já regulada pela doutrina expendida na circular nº 1 556 de 24 de Novembro de 1948, da Direcção Geral do Ensino Liceal, e deste modo fica definida a obrigatoriedade de assistência dos professores, e a legalidade das faltas a marcar aos que não comparecerem.» (Relatório do liceu de Faro, 1947-48).*

Mais tarde, o decreto 38 812 de 2 de Julho de 1952 ao aprovar uma nova redacção para alguns artigos do Estatuto de Ensino Liceal de 1947, preenche a lacuna existente, ao definir pela primeira vez as atribuições do director de ciclo, nas quais se conta «m) Convocar, de acordo com o reitor, as reuniões do conselho de ciclo, plenárias ou parciais, com vista a uma coordenação, cada vez mais perfeita, do ensino nele ministrado;» (na nova redacção dada ao artigo 22 do Estatuto, pelo decreto acima referido).

Outro exemplo deste reforço do papel das reuniões pôde ser visto no facto de em muitos liceus (e contrariamente ao que era previsto na legislação) o "conselho disciplinar" ter-se transformado num órgão de consulta e decisão pedagógica,

nomeadamente no que se refere à coordenação, e de, em outros casos, os reitores decidirem convocar com mais frequência o conselho escolar, tornando-o num órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino.

Um exemplo da função estratégica que era dada aos diversos conselhos encontra-se no relatório do liceu de Chaves de 1953-54:

*«Lendo-se a súmula dos assuntos tratados nos diversos conselhos, imediatamente se induz o modo como se procurou neste Liceu realizar a coordenação do ensino. É de notar, como acentua o director do 1º ciclo que as reuniões não constituíam meras entrevistas de cinco minutos, mas se estendiam por horas, estabelecendo-se geralmente viva apreciação das realidades liceais.*

*A coordenação fez-se em relação:*

- a) à unidade da acção educativa;*
- b) à finalidade do ensino liceal;*
- c) à finalidade de cada ciclo e de cada ano;*
- d) à relação entre as diversas matérias;*
- e) à disciplina académica.*

*Normalmente - e a experiência mostrou-se proveitosa - o reitor nos Conselhos Escolares e Disciplinares traçava as directrizes gerais. Estas, por sua vez, eram ou lembradas ou esclarecidas ou explicadas mais minuciosamente através dos conselhos de ciclo ou de ano. Os assuntos mais importantes eram comunicados aos professores em ordens de serviço.» (Relatório do liceu de Chaves, 1953-54)*

Ainda que haja diferenças substanciais entre os vários liceus no que se refere ao funcionamento dos conselhos de professores de ciclo ou de ano (e muitas vezes a informação que é facultada não permite formular uma opinião segura a esse respeito), não há dúvida que eles desempenham um papel importante na organização e administração do liceu, neste domínio da coordenação.

A análise dos relatórios que fornecem mais elementos sobre estes conselhos permite identificar duas funções essenciais:

- espaço de circulação da informação ascendente ou descendente, que

concorre muitas vezes com as formas mais burocráticas de controlo da informação, baseadas em documentos normalizados e na fiscalização pessoal.

- espaço de participação dos professores na discussão, consulta e, em menor grau, na decisão, na planificação, no acompanhamento e na avaliação do ensino das diferentes disciplinas.

O peso destas duas funções varia de liceu para liceu e depende essencialmente do estilo de gestão do reitor (mais autoritária ou mais participativa), das características do corpo docente (mais ou menos efectivos, mais ou menos estável), e da "tradição" administrativa do liceu ( importância das reuniões nas reitorias anteriores).

A leitura dos relatórios mostra que a primeira função é dominante, mas é possível encontrar, igualmente, vários exemplos de reitores que valorizam a dimensão participativa destas reuniões (ver anexo VIII), como acontece nos liceus de Vila Real e Infanta Dona Maria, em Coimbra:

- «Para a consecução deste objectivo [coordenação], todos trabalharam na medida das suas forças: o reitor estabelecendo certos pontos de doutrina, resolvendo dentro do melhor critério, qualquer dificuldade apresentada, visitando aulas quando julga necessário e indagando dos professores e directores de ciclo quaisquer deficiências que precisavam de ser remediadas; os directores de ciclo, dando conhecimento aos conselhos dos meios considerados mais eficazes para se conseguir o objectivo desejado; os professores indicando deficiências que notavam no decorrer do ensino nas suas disciplinas, apresentando sugestões e alvitre sobre os métodos a empregar.» (Relatório do liceu de Vila Real, 1937-38).

- «Houve no ano anterior um cuidado particular na orientação das reuniões de ano, geralmente precedidas de Conselho Disciplinar, onde se preparavam os assuntos a ver naqueles.

Por vezes foram essas reuniões em conjunto, a fim de se assentarem princípios e para tirar a esses encontros o aspecto quase formal e sem alma, da indicação, aluna por aluna de: "não estuda nada", "vai bem", "está fraca", etc. Estas informações constam geralmente dos mapas onde cada professora deve deixar os resultados dos exercícios ou chamadas e que podem ser consultados.

O que em meu entender devem ser essas reuniões é um encontro em que cada

*professora possa trazer um contributo que sirva a fornecer, às demais, possibilidades de êxito, pela experiência adoptada em relação a tal ou tal aluna. Individualização do ensino a dentro da turma é a necessidade, mas também a dificuldade. Encontro de professoras para se comunicarem mutuamente que A é incapaz ou que B continua cada vez melhor não é dar sentido à disposição legal, resultando um acréscimo fastidioso de trabalho, pela perda de tempo. É porém difícil fugir à rotina.» (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1950-51).*

Enquanto estrutura de coordenação, os conselhos de ano e de ciclo (14) procuram superar a divisão do trabalho docente pelas diferentes disciplinas, turmas e anos, estabelecendo mecanismos de articulação e conexão que permitam recriar a unidade da "classe".

Nesse sentido as reuniões centram a sua actividade não só no ensino das turmas paralelas (diferentes professores ensinam a mesma disciplina a diferentes turmas do mesmo ano), mas também no ensino das diferentes disciplinas na mesma turma, procurando desenvolver práticas do que mais tarde, nos finais dos anos 60 se irá chamar de «*interdisciplinaridade*». Este tipo de coordenação é visível por exemplo no resumo que o reitor do liceu de Chaves faz das actas dos conselhos do 2º ciclo, no ano lectivo de 1953-54:

*«Procurou-se relacionar as disciplinas e as matérias no que elas tinham de comum e de afim, e manter um certo paralelismo e equilíbrio no ritmo dos conhecimentos a ministrar, de modo a permitir aos alunos uma aquisição gradual e progressiva, mas ao mesmo tempo sólida e tanto quanto possível leve.*

*Não foram esquecidas as relações sempre existentes entre as três línguas estudadas (Português, Francês, Inglês), nem os pontos de contacto entre as Ciências Físico-Químicas, a Matemática e o Desenho. Esta última disciplina foi também relacionada e coordenada com a História através dos seus motivos e estilos artísticos. Igualmente se não descurou a interdependência da Geografia e da História no que toca à localização dos factos, nem as relações entre as Ciências Naturais e a primeira daquelas duas outras disciplinas, através do estudo da Zoologia, da Botânica, da Geologia e da Mineralogia.*

*Isto apenas no que respeita às afinidades mais próximas entre esta ou aquela disciplina, pois, no fundo e especialmente sob o ponto de vista didáctico-pedagógico, houve*

*sempre em vista fomentar a íntima ligação de todas as disciplinas do ciclo, de forma a conseguir-se, um verdadeiro regime de classe.»* (Relatório do liceu de Chaves, 1953-54).

Embora se possa duvidar da eficácia deste tipo de coordenação, e os próprios reitores sejam os primeiros a afirmar da sua dificuldade, até pela própria falta de coordenação dos programas, o que é certo é que ela constitui uma referência frequente nos relatórios.

Mas além desta coordenação "horizontal" entre as diferentes disciplinas surgem em alguns liceus, reuniões que visam fazer uma articulação "vertical" (a mesma disciplina em vários anos). Esta emergência de uma estrutura de coordenação que agrupa os professores pela disciplina que ensinam (que não era prevista legalmente), marca uma inflexão na organização pedagógica do liceu, em oposição ao "regime de classes", e que irá dar corpo, mais tarde, à organização informal do "liceu das disciplinas" (estrutura sempre latente na evolução do liceu, como vimos nos capítulos 2 e 3) (15).

Os nove casos de reuniões de professores da mesma disciplina que encontrei referenciados nos relatórios (ver anexo VII) mostram que uma das suas motivações principais era uniformizar o ensino da mesma disciplina em turmas paralelas do mesmo ano, nomeadamente para a elaboração de exercícios de apuramento comuns e planificação do ensino. Todavia, nos casos relatados pelos reitores dos liceus de Beja, em 1946-47 e D. Manuel II, Porto, em 1958-59 a perspectiva é já a de ensaiar uma coordenação vertical do ensino da mesma disciplina (ver anexo VIII).

Além das reuniões de conselhos de ciclo, ano e, fortuitamente, de disciplina, a que já me referi, havia alguns reitores que convocavam reuniões do conselho escolar (que reunia todos os professores) com o fim de realizar a coordenação. Isso explica que haja, por vezes, diferenças acentuadas no número de vezes que se reúne este órgão (ver anexo IX).

Um exemplo da utilização do conselho escolar como órgão de coordenação encontra-se no relatório do liceu de Beja, onde é feita a descrição dos assuntos tratados numa sessão realizada a 12 de Janeiro de 1952, a que assistiu o inspector do ensino liceal António Baptista da Silva Coelho. Apesar de se tratar de uma reunião "para inspector ver", os seus conteúdos são elucidativos da abrangência da coordenação do ensino no liceu e das suas modalidades:

*«Da orientação do ensino - A interpretação dos programas e a necessidade*

*de evitar o ensino de noções supérfluas, particularmente no 2º ciclo. Os métodos de ensino e as exigências dos professores; a capacidade mental dos alunos e o tempo de que dispõem para a preparação das lições; a extensão dos trabalhos passados para resolução em casa; conexão e unidade do ensino em regime de classe.*

*A orientação do ensino no 1º, 2º e 3º ciclos. A recuperação dos alunos deficientes [isto é, sem aproveitamento]; individualização do ensino e assistência prestada aos alunos maus; precauções a tomar para que dessa assistência não resulte o abaixamento do nível do aproveitamento geral; alguns dados estatísticos. Os complexos de inferioridade e modo de os dominar; o estudo do comportamento dos alunos.*

*Apreciação do aproveitamento no primeiro período lectivo* - *O aproveitamento em quantidade; percentagem de alunos com notas inferiores a 10 valores em cada disciplina; confronto com os resultados obtidos nos últimos cinco anos; exame dos casos anómalos; discussão das causas de insucesso dos alunos; o trabalho dos professores, a preparação anterior dos alunos, as deficiências de material didáctico. Necessidade da unificação dos critérios de apreciação do aproveitamento dos alunos, quando, num dado ano, a mesma disciplina é regida por professores diferentes; exercícios escritos, de conjunto, com pontos elaborados de comum acordo pelos professores que regem essa disciplina, e sua classificação. O grave problema da assiduidade; influência da assiduidade no aproveitamento; número de faltas dadas no 1º período; dados estatísticos relativos aos anos anteriores; acção a exercer pelos directores de ciclo e pelos professores. O aproveitamento em qualidade no 1º período.» (Relatório do liceu de Beja, 1951-52).*

#### **- As visitas a aulas:**

A assistência às aulas constitui uma das atribuições expressas do reitor e vice-reitor previstas no artigo 18, alínea r) e artigo 20 alínea d) do Estatuto de 1947, bem como do director de ciclo, na nova versão do artigo 23 do Estatuto de 1947, aprovada pelo decreto 38 812 de 2 de Julho de 1952. Enquanto que no caso do reitor e vice-reitor a formulação legal estabelecia que deviam «assistir com frequência a aulas e sessões, bem como aos restantes trabalhos escolares, intervindo neles se necessário for», no caso do director de ciclo definia-se que ele devia «assistir frequentemente às aulas do ciclo, de forma a verificar a disciplina académica, o método seguido nas lições e a maneira como são cumpridas as instruções superiores.»

Apesar da insistência da legislação nesta modalidade de coordenação baseada no controlo pessoal das "autoridades escolares" (relatório do liceu de Braga, 1951-52), ela é objecto de alguma controvérsia e mesmo de crítica, por parte de vários reitores e directores de ciclo.

Como aparece assinalado no quadro 2, um grande número de relatórios inclui as "visitas a aulas", como forma de coordenação aplicada no estabelecimento de ensino, até porque, como se viu, a lei a isso obrigava.

A referência dos reitores às visitas às aulas era feita, nos relatórios, de três modos diferentes (ver anexo VIII, para encontrar outros exemplos para além dos que a seguir se transcrevem):

- De uma maneira vaga, assinalando só que a medida foi cumprida: *«O reitor e o vice-reitor assistiram a aulas ou sessões quando lhes deixaram tempo livre as suas demais obrigações lectivas e administrativas»* (Relatório do liceu D. João de Castro, Lisboa, 1949-50).

- Contabilizando com pormenor o número de aulas assistidas: *«Os directores de ciclo, como é fácil verificar pelos relatórios que escreveram e pelo que o reitor observou, esforçaram-se sempre por coordenar o ensino dentro de cada ciclo, por meio de visita a aulas, por meio do exame dos livros de ponto e dos cadernos diários e por meio, principalmente, dos conselhos de ciclo. O director do 1º ciclo fez 20 visitas a aulas e sessões; o director do 2º ciclo, 24 visitas; e o reitor 53 visitas.»* (Relatório do liceu de Viana do Castelo, 1937-38).

- De maneira crítica: *«Esse sistema das visitas às aulas, embora cumprido por ser regulamentar, é sempre feito com desprazer por quem tem de o realizar.»* (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1940-41).

Pelo seu significado para a compreensão das características organizativas do liceu e da sua administração, importa analisar as razões que muitos reitores invocam para pôr em causa a eficácia deste sistema de coordenação.

São três os argumentos invocados:

- Dificuldades de horário, por parte do director de ciclo, pois só faltando às suas próprias aulas é que podiam assistir a aulas da maior parte dos professores:



*«Os directores de ciclo não visitaram aulas, não só por dificuldades de horário, como por lhes custar reagir contra certa má vontade de alguns professores em receberem essas visitas. Contra esta segunda causa tomei providências para a anular sendo, porém, difícil vencer a primeira, porque o director de ciclo não pode nem deve faltar às suas aulas para visitar as dos outros professores (...) Como tenho horário de aulas menos denso, procuro substituir tanto possível os directores de ciclo nessas visitas. Contudo, atendendo aos múltiplos afazeres da reitoria, por vezes também me vejo em embaraços para cumprir esta disposição regulamentar.» (Relatório do liceu de Évora, 1937-38).*

- Excesso de formalismo de que se reveste esta forma de coordenação:

*«Por mais que se faça, as visitas de reitor e directores de ciclo às aulas, envolvem sempre um tanto de formalismo que se torna embaraçoso pelo aspecto de fiscalização ostensiva que envolve, diante das alunas» (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1939-40).*

*«A respeito das visitas a aulas, não vou tão longe como o director do 1º ciclo que em muitos casos as julga prejudiciais, mas estou convencido de que a sua utilidade não é muito grande, se o visitante não se faz rodear de precauções necessárias por ocasião da entrada na aula.» (Relatório do liceu Alexandre Herculano, Porto, 1946-47).*

- Não reconhecimento da competência (e até mesmo autoridade) do director de ciclo para controlar o ensino de professores de outras disciplinas ou então, de professores já de si qualificados:

*«As visitas a aulas e sessões pelo Reitor e Directores de Ciclo, que se efectuaram como a lei determina, foram também factor que contribuiu para a coordenação, embora se lhe não possa atribuir, como é minha opinião e como já várias vezes o tenho anunciado, uma influência ou acção tão decisiva na coordenação de ensino, como a que resulta de troca de impressões vivas e imediatas a que acima me refiro. Das visitas pode resultar um elemento informativo útil para a apreciação do serviço dos professores (supondo que quem visita tem a competência necessária para tal, o que nem sempre*

*acontecerá, porque, pelo menos, sob o ponto de vista técnico, a especialização actual será incompatível com o enciclopedismo que aquela competência exigiria). Porém, como elemento de coordenação do ensino, só directamente poderá ser fecunda.»* (Relatório do liceu de Santarém, 1937-38).

No anexo VIII encontram-se declarações tiradas dos relatórios dos liceus de Braga (1937-38), Infanta Dona Maria, Coimbra (1939-40, 1940-41), Évora, 1937-38), Alexandre Herculano, Porto (1946-47), D. Manuel II, Porto (1938-39), Passos Manuel - secção, Lisboa (1937-38), Santarém (1937-38) onde são postas reservas a esta disposição legal. A totalidade desses relatórios é anterior à aprovação do Estatuto de 1947. Depois desta data as críticas são mais veladas e é perceptível que por parte da Inspecção houve uma pressão no sentido de os reitores cumprirem a norma em vigor. De um modo geral, a descrição da maneira como são feitas essas visitas passou a ser omissa ou mais reduzida e rotineira, excepto nos liceus com número crescente de professores eventuais onde o "pudor" que os directores de ciclo tinham, muitas vezes em fiscalizar os seus pares, não se punha uma vez que se tratava de "não profissionais" (ver anexos VII e VIII).

Mas além destas críticas há reitores que valorizam claramente o processo.

Uns, em sintonia com a administração central, porque permite um controlo pessoal de natureza hierárquica sobre o trabalho do professor na sala de aula. É o caso, por exemplo, do reitor do liceu D. João de Castro, em Lisboa, que no seu relatório de 1954-55 afirma: *«Dessas minhas assistências resultou, por vezes, o ver-me obrigado a chamar ao meu gabinete professores cujo método de ensino me não conveio, ou cujos ensinamentos tinham deficiências ou inexactidões»*.

Outros, porque a assistência a aulas, se lhe for retirado o carácter estritamente fiscalizador, pode contribuir para estreitar as relações entre os professores:

*«A acção do director de ciclo é importantíssima. (...) Fizeram-se repetidas visitas às aulas que, em meu entender, são indispensáveis à boa coordenação do ensino e, até, à cultura da boa camaradagem no corpo docente.»* (Relatório do liceu de Lamego, 1945-46).

#### - Dos processos informais aos processos formalizados:

Outro elemento importante a reter da análise dos relatórios sobre a

coordenação do ensino é a preferência que é dada pelos reitores em geral aos processos informais baseados nas trocas de impressões entre os professores, em particular nos intervalos das aulas (ver quadro 2 ). Esta modalidade que não era, como se compreende, prevista na legislação, é, em alguns casos contraposta, às visitas a aulas, como forma mais expedita para realizar o mesmo fim.

Dois exemplos (entre outros) ilustram claramente esta posição:

- *«As visitas às aulas, em que se fundaram tantas esperanças e sobre as quais se construíram alguns castelos de fantasia, mais não são que uma mera ilusão como a experiência tem demonstrado, e a pouco ou nada de proveitoso tem conduzido; fazem-se as visitas, mas reconhece-se que melhores resultados se obtêm da troca diária, hora a hora, de impressões, em conversa, entre professores do mesmo ano, ou do reitor ou director de ciclo com eles.»* (Relatório do liceu de Santarém, 1942-43).

- Ou, como afirma o reitor do liceu de Leiria:

*«Porém os factores mais salientes que têm tornado, neste liceu, a coordenação do ensino mais perfeita adentro de cada ano e ciclo, são a concentração quase sempre mantida em cada um deles e o contacto permanente dos professores entre si, durante os intervalos das aulas, nos quais, muitas vezes, os problemas de pedagogia e didáctica, ou ainda o aproveitamento dos alunos, são o principal assunto de conversa.»* (Relatório do liceu de Leiria, 1940-41). (Ver também, no anexo VIII, excertos do relatório do liceu de Braga, 1937-38, e Infanta Dona Maria, Coimbra, 1950-51).

Em contraposição com estes processos informais, desenvolveram-se igualmente outros processos formais de coordenação dos professores e conexão do ensino (para além das reuniões e das visitas a aulas, a que já fiz referência). Estes processos incidiam essencialmente sobre a uniformização da avaliação dos alunos e sobre a fiscalização do livro de ponto e cadernos diários dos alunos.

Quanto à coordenação da avaliação ela fazia-se essencialmente de três maneiras: uniformização de critérios; unificação dos exercícios; classificação conjunta dos alunos. Esta modalidade de coordenação reproduzia, ao longo do ano, os formalismos dos exames, previstos no fim de cada ciclo, subordinando as aprendizagens às exigências de uma avaliação conjunta:

*«Estes exercícios destinados a verificar se o ensino estava decorrendo paralelamente em todas as turmas, foram elaborados, de comum acordo entre os professores respectivos e, depois, classificados por um critério uniforme, realizando-se a horas diferentes das indicadas no horário, nos casos em que este não permitia a sua realização simultânea.»* (Relatório do liceu de Beja, 1949-50).

Apesar de esta prática de realizar exercícios uniformes não aparecer referida na maioria dos relatórios, ela foi objecto de uma circular da Direcção Geral do Ensino Liceal (circular nº 785 de 17 de Novembro de 1941) e o seu uso torna-se mais frequente, principalmente, a partir dos anos 50. (16)

Um exemplo desta estratégia mista de recurso a processos formais e informais de coordenação encontra-se no relatório do liceu de Lamego de 1943-44:

*«Fundamentalmente, coordenou-se o ensino:*

- a) marcando para um só dia um único exercício;*
- b) não adiantando um professor em turmas paralelas mais do que outro;*
- c) conversando-se sobre qual o processo do ensino a usar para sobre tal ou tal assunto se conseguir melhor rendimento;*
- d) estudando-se particularmente os casos de alunos que não acompanhavam a marcha do programa, já por não saberem estudar, já por não terem compreendido a explicação feita em termos pouco acessíveis;*
- e) procurando-se unificar o critério de apreciação, tanto em chamadas como em exercícios, pelo que alguns professores assistiram a aulas de colegas e classificaram mutuamente chamadas e exercícios;*
- f) organizando-se exercícios cuja resolução era compatível com 50 minutos de aula;*
- g) recolhendo os Directores de Ciclo as informações fornecidas pelos impressos 2 e 4 e procedendo-se ao seu estudo na minha companhia.»*

Quanto à fiscalização sistemática dos cadernos diários e dos livros de ponto trata-se de uma prática que foi introduzida pelo decreto 18 827 de 6 de Setembro de 1930 (ver capítulo 3, ponto 2.3.) no quadro da reabilitação das competências hierárquicas e disciplinares dos reitores e directores de ciclo. Ela aparece várias vezes referida nos

relatórios, mas à medida que crescia a população escolar tornava-se uma prática mais difícil de concretizar.

### **2.3. A divisão do trabalho docente: entre a conexão do ensino e a especialização do saber**

Apesar do lugar central que ocupa no processo de organização e administração do liceu e que a análise dos relatórios largamente documenta, como se viu, a coordenação dos professores e do ensino não deixa de ser vista como uma tarefa difícil, se não, mesmo, impossível.

As dificuldades resultam de duas ordens de razões:

Por um lado, a coordenação (tal como era concebida pela legislação, neste período) era uma tarefa exigente do ponto de vista do processo administrativo. Os reitores queixam-se de não terem tempo para se dedicarem de maneira suficiente a essa função, o mesmo acontecendo com os directores de ciclo.

O crescimento do número de alunos tornou difícil garantir, ao nível da elaboração dos horários e da distribuição do serviço docente, a concentração dos professores nas mesmas turmas.

Os programas das diferentes disciplinas não facilitavam a coordenação do seu ensino nas turmas do mesmo ano.

O não alargamento do quadro de professores efectivos e o crescente aumento do número de professores eventuais, faz com que se torne difícil realizar uma coordenação baseada na standardização dos procedimentos, fornecida pela formação inicial, como acontecia com a maior parte dos efectivos.

Além disso, como o número de professores a coordenar era cada vez maior e como era preciso respeitar a rigidez das normas que faziam da coordenação do ensino, um processo de controlo sistemático, hierarquizado e centralizador, os reitores limitam-se a praticar uma orientação colectiva e a utilizar episodicamente o seu poder hierárquico de fiscalização directa.

A desqualificação profissional dos professores e do seu estatuto, resultante do desinvestimento da formação inicial, dificulta o trabalho em conjunto e a coordenação informal, e estimula a adopção de processos mais formais baseados no controlo hierárquico.

Por outro lado, as exigências da coordenação de ensino decorrentes da adopção de uma organização pedagógica baseada no regime de classes entrava em conflito com uma crescente especialização dos professores.

Um dos mais constantes críticos das possibilidades de coordenação do ensino, o reitor do liceu de Santarém entre 1931 e 1956, Ruy da Silva Leitão, expõe de uma maneira exemplar essas contradições existentes entre a desejada coordenação, imposta pela legislação e a «*torre de marfim*» disciplinar em que se refugiam os professores e que impede (como diz no relatório de 1942-43) «*aquela osmose mental entre professores que é a base essencial de toda a coordenação*»:

*«Arrancar os professores à sua "torre de marfim", fim último da sua especialização, não é tarefa que possa ser resolvida com visitas que, supondo mesmo de algum modo poderiam contribuir para a ambicionada coordenação, seriam antes um remédio; mais valeria prevenir, indo procurar mais longe e mais fundo - na preparação dos professores, no ensino superior, na orgânica do curso do magistério, etc. - a causa, e removê-la, do que procurar mais tarde remediar os efeitos.*

*Têm os professores cultura geral excessiva na sua especialidade? Têm pelo contrário, fraca cultura geral? Não permitem os programas a inter-penetração de umas disciplinas por outras? Não se fazem aplicações dos resultados obtidos numa delas, no ensino das outras? Não há problemas reais, concretos, da-vida de todos os dias, que demandariam o uso simultâneo de conhecimentos adquiridos em várias disciplinas? É difícil, por exemplo, fazer coordenação do ensino entre Latim e Desenho, ou entre História e Botânica? Como descobrir os pontos de contacto, as zonas de influência comum, entre as disciplinas? Se em disciplinas tão estritamente ligadas como Física e Matemática, ou entre Geometria e Desenho, a coordenação ainda é quase um sonho, que dizer de outras tão díspares como as citadas? Problemas estes fundamentais para a chamada coordenação, tendo em vista a cultura equilibrada do aluno. Como está actualmente, nada é senão pura teoria, e para nada contribuem as reuniões dos conselhos de ciclo e as visitas às aulas; continua o professor de Física a dizer que o aluno, que sabe resolver:  $ax=b$ , já não sabe:  $e=vt$ ; o de Francês a queixar-se que não sabe o aluno a análise gramatical do Português; o de Desenho que ele ignora a Geometria, etc.; em resumo, cada um a queixar-se do vizinho, e para o quadro ser completo, o aluno e a família a queixarem-se de todos ...*

*É preciso reconhecê-lo com franqueza e dizê-lo com desassombro, que neste*

*capítulo - coordenação - há que começar tudo pelo princípio.»* (Relatório do liceu de Santarém, 1942-43).

Apesar de outros reitores exprimirem, igualmente, algum cepticismo quanto à eficácia da coordenação que estava a ser praticada (ver, por exemplo, relatórios dos liceus de Viseu, 1937-38, D. Manuel II, Porto, 1946-47, Funchal, 1951-52, Faro 1958-59), o reitor de Santarém é o único que chama a atenção para o **paradoxo existente entre os objectivos da coordenação, a desarticulação dos programas e a especialização dos professores.**

Esta observação é importante porque remete para uma questão essencial para explicar a dificuldade que sempre houve para pôr em prática o "regime de classe" (desde a reforma de Jaime Moniz, 1894-95) e que analisei no capítulo 2: o facto de a imposição da coordenação do ensino do liceu ser sistematicamente confrontada com o estatuto epistemológico das próprias disciplinas. Como diz Hameline (1990): *«A noção de disciplina comporta em si mesma uma forte presunção: que a organização intelectual de um saber é específica a esse saber e que, portanto, ensinar uma disciplina é uma actividade que contém em si mesma as regras de uma didáctica específica, e não poderá resumir-se a uma simples aplicação de uma didáctica geral. Isto significa atribuir uma legitimidade à competição entre as diferentes matérias do programa e entre as corporações dos professores-especialistas.»* (p. 372)

Este facto explica que a divisão do trabalho nos liceus (que administrativamente se realizava mais em função das classes, e depois, anos e ciclos), fosse progressivamente afectada pelo processo de especialização dos professores segundo a disciplina que ensinavam. Como nota Chapouille (1987), referindo-se ao caso francês, esta especialização crescente que se acentua a partir dos anos 50 resulta não só de necessidades externas ao sistema escolar (com a introdução de novas disciplinas), mas também da influência dos modos de legitimação das competências. Isto acontecia, principalmente, com a divisão de disciplinas que se ensinavam juntas, e traduz a tentativa de as universidades e os seus professores institucionalizarem a autonomização da sua especialidade.

No período abrangido pelos relatórios em estudo (1935-1960) as Reformas de 1936 e 1947 apresentam diferenças substanciais neste domínio, (para além da já referida diferença entre o "regime de disciplinas" e de "classes"), principalmente no plano de estudos do 2º ciclo: enquanto que a reforma de 1936 prevê unicamente 5 disciplinas, a de 1947 prevê 9 (e isto sem contar, num caso e no outro, com as chamadas "sessões" de

educação física, religião e moral e canto coral). A alteração faz-se pelo aumento de três disciplinas (francês, geografia e desenho) e pelo desdobramento das "ciências físico-naturais" em "ciências físico-químicas" e "ciências naturais". Há a acrescentar ainda o facto de os alunos deixarem de poderem escolher o ensino da língua alemã, em alternativa ao inglês, e de desaparecer a designação da disciplina "português-latim", ficando só o "português".

Este aumento de disciplinas era "compensado", segundo os autores da reforma pela reintrodução do regime de classes (no 1º e 2º ciclos) que obrigava à coordenação entre as disciplinas e à concentração do seu ensino nas mãos de pouco professores.

Com esse fim, e para reforçar a polivalência dos professores, o Estatuto de 1947 (decreto 36 508 de 17 de Setembro) prevê que os professores, independentemente da sua colocação nos grupos disciplinares, são obrigados a reger outras disciplinas afins (que o artigo 85 - 2º especifica), bem como *«quaisquer outras disciplinas, para cujo ensino o reitor lhes reconheça competência»*.

Como se conclui da análise dos relatórios, feita neste capítulo, sobre a distribuição do serviço docente e as modalidades de coordenação, a tentativa para contrariar a tendência dos professores para a especialização obrigou a um complexo aparato administrativo, nem sempre coroado de êxito.

As dificuldades em realizar a coordenação, apresentadas nos relatórios, nomeadamente as que resultam do "individualismo" dos professores, da resistência à observação de aulas, dos problemas levantados à atribuição das notas pelo conjunto dos conselhos, são indiciadoras de um conflito latente nas relações entre os professores e a administração do liceu, que se agrava, neste período, com o reforço do controlo do Estado sobre o trabalho docente.

Este conflito resulta de uma dupla representação do estatuto dos professores que tendem a ser vistos, pela administração, como **funcionários**, e que se vêem a si mesmos, e são vistos pelos seus colegas, como **especialistas** (17).

Por vezes, em alguns liceus, esta duplicidade é agravada pelo facto de o reitor, no quadro de uma gestão mais autoritária, colocar a tónica na representação dos professores como funcionários. Noutros casos, ela é resolvida, ou atenuada, através de um acordo tácito, por parte do reitor, de não interferência na sala de aula, desde que sejam cumpridas formalmente as obrigações legais.

Para além desta clivagem funcionário/especialista, emergente no processo de



imposição do regime de classe, é visível igualmente nos relatórios uma outra oposição entre dois papéis contraditórios que os professores são obrigados a cumprir: o de **operacionais** e o de **funcionais**.

É conhecida a divisão tradicional do trabalho nas empresas, em «*unidades operacionais e funcionais*»: no primeiro caso, essa organização tem por finalidade agrupar no seio das mesmas unidades organizacionais o conjunto dos meios, dos recursos, das competências com o fim de realizar um objectivo ou um projecto preciso; no segundo caso, a organização as diferentes tarefas estão agrupadas segundo critérios de especialização (ver entre outros Thiétart, 1990).

Numa escola, e por analogia com este sistema de divisão do trabalho, podemos dizer que a organização em classes, em que um conjunto de professores de disciplinas diferentes garante o ensino a um conjunto determinado de alunos, de um determinado nível de ensino, é uma organização de tipo «*operacional*». Do mesmo modo, a organização por grupos de disciplinas em que cada professor se agrega aos "especialistas" da mesma área disciplinar, é uma organização de tipo «*funcional*».

Na maior parte das empresa industriais e de serviços até aos anos 70 era frequente coexistirem "serviços funcionais" (orientados para o apoio aos serviços operacionais - jurídicos, financeiros, de pessoal, etc. - cujos membros são conhecidos pela designação de «*staff*»), e os "serviços operacionais" (orientados para a produção ou prestação de um serviço, cujos membros são conhecidos por «*line*»). Os primeiros estão integrados, numa linha de dependência funcional, fora da "linha hierárquica". Os segundos, integram um sistema de dependências que vai da direcção às unidades de base e que é conhecido pela designação de "linha hierárquica" ou "cadeia de comando".

Desde os trabalhos pioneiros de Dalton (1950, citado por Thiétart, 1989, p. 70) que vários estudos sobre gestão têm posto em evidência os problemas de relacionamento entre estes dois grupos de trabalhadores.

No caso dos liceus, e como se depreende da análise dos relatórios sobre os processos de coordenação (18) os professores desempenham simultaneamente as duas funções, embora a estrutura administrativa privilegie mais o seu trabalho como «*operacionais*», do que como «*funcionais*».

Esta duplicidade de funções é visível nas reuniões dos diferentes conselhos de professores. Na verdade, a legislação, ao estabelecer unicamente as reuniões por ano ou ciclo (e eventualmente por turma, no caso da avaliação no final de cada período), tinha por objectivo criar uma estrutura de controlo e standardização do trabalho dos professores de

um mesmo agrupamento dos alunos, pelo director de ciclo, remetendo claramente os professores para o papel de executantes das normas externas e internas que garantiam o "regime de classe".

Todavia, em muitos casos, estas reuniões tornam-se num espaço de afirmação "profissional" em que os professores valorizam a especificidade das suas disciplinas, aproveitando a menor segurança do director de ciclo, quer pela sua própria fragilidade hierárquica, quer pelos laços corporativos que os unem, quer pelo facto de o director de ciclo ser professor de uma determinada disciplina e não dominar de igual modo o leque diversificado de áreas curriculares.

Esta transformação do papel das reuniões é por vezes facilitado, como vimos, sempre que o reitor assume uma direcção mais pedagógica do que administrativa no exercício do seu cargo, e explica algumas iniciativas pontuais, mas nem por isso menos significativas, de os reitores convocarem reuniões por disciplina que não eram previstas estatutariamente.

*"Operacionais"* e *"funcionais"*, *"funcionários"* e *"especialistas"*, eis algumas zonas de conflitualidade do papel dos professores na organização da escola que os relatórios claramente deixam transparecer, a propósito das dificuldades de os reitores realizarem a conexão do ensino e a coordenação dos professores.

Esta conflitualidade traduz uma tensão maior entre a "organização por classes" e a "organização por disciplinas", entre a "racionalidade administrativa" e a "racionalidade pedagógica" que tenho vindo a analisar ao longo deste trabalho e que constitui um dos elementos mais significantes das características organizacionais do liceu e da especificidade da sua administração.

## NOTAS DO CAPÍTULO 6

(1) A necessidade de reservar o período da manhã para as disciplinas que exigem esforço e aplicação intelectual, como a Matemática, já estava prevista no decreto de 14 de Agosto de 1894 que regulamenta a reforma de Jaime Moniz. Em 1909 a portaria de 25 de Agosto de 1909 que contém as *«Instruções que os reitores devem seguir na feitura dos horários»* determina igualmente que essas disciplinas não devem realizar-se nos últimos tempos, reservando-se estes para disciplinas como desenho, ou actividade de educação física. A realização de estudos sobre a organização do trabalho escolar, a "fadiga" e o "stress" dos alunos, no quadro do desenvolvimento da "pedagogia científica", ou da "medicina pedagógica", e de que António Ferrão (1913) foi um dos primeiros defensores, levam a que a legislação sobre horários tenha em conta *«o coeficiente de fadiga mental»* das diferentes disciplinas. É o que acontece por exemplo com o Regulamento do ensino liceal de 1918 (decreto 4650 de 14 de Julho) que no seu artigo 70 determinava que *«em nenhum dia os alunos poderão ter mais de quatro aulas de coeficiente elevado de fadiga.»*

Como não havia um perfeito consenso, entre os especialistas, quanto à exacta hierarquização das diferentes disciplinas do currículo, a distribuição estava a cargo do reitor e do conselho escolar, com parecer consultivo do médico escolar.

A partir de 1928 o conselho escolar deixa de ser ouvido na elaboração do horário (decreto 15 392 de 18 de Abril) e em 1949, a Inspecção do ensino liceal através da circular nº 18 de 9 de Agosto estabelece a afectação das disciplinas de maior coeficiente de fadiga pelos diferentes tempos diários.

(2) Os princípios da concentração e da sequência dos professores foram sempre previstos pelos diferentes Regulamentos e Estatutos do ensino liceal a seguir à Reforma de Jaime Moniz. Mas a circular de 25 de Agosto de 1909, com base na alteração da reforma de Jaime Moniz introduzida pelo decreto de 25 de Agosto de 1905, apesar de determinar que *«na distribuição do ensino, sendo possível, os professores devem acompanhar os alunos até que eles concluem cada secção»* (artigo 9), avisava no mesmo artigo que tal não deve acontecer durante todo o ensino secundário, excepto nas disciplinas de línguas vivas. Quanto à concentração ela devia fazer-se de modo que *«cada classe compreenda o menor número de professores. A rigorosa execução desta regra será comprovada pelo reitor no seu relatório»* (artigo 10).

(3) Sobre a relação entre o modo de organização temporal e as concepções de ensino, ver entre outros, para além da obra de Husti (1985), já citada, Schwartz (1977), Legrand (1986), Peretti (1987), autores franceses que situam as suas análises no quadro de propostas de alterações pedagógicas de que o tempo é uma variável essencial.

(4) A propósito da função de controlo administrativo que a organização do tempo da escola permite, é oportuno recordar o conhecido episódio passado com o ministro da Instrução de Napoleão, Fontanes, que ficou célebre ao afirmar perante um visitante estrangeiro que, para saber o que os professores ensinavam naquele momento em toda a França, lhe bastava olhar para o relógio. (Relatada, entre outros, por Husti, 1985, p. 35).

(5) A imposição da separação dos sexos nos liceus mistos, além de ser difícil de concretizar plenamente por causa do número de raparigas existente não dar para formar turmas exactas, levantava problemas de difícil compatibilização com outros critérios de elaboração de horários, como foi dito no ponto 1.1. Mas além disso havia entre os professores (e mesmo entre os reitores e directores de ciclo) quem defendesse a vantagem da coeducação o que justificava que, por vezes, essa prioridade não fosse seguida. Um caso interessante, a este respeito, passou-se no liceu de Évora

onde o reitor António Gromicho conseguiu realizar, pela primeira vez, em 1945-46, a separação de sexos em todas as turmas. Comentando este facto, o director do 1º ciclo António Carreto Cota afirma no seu relatório de ciclo: *«Julgo eu e comigo todos os professores do Ciclo que esse sistema não se coaduna com uma perfeita disciplina, nem com um muito apreciável aproveitamento, sendo ambos inferiores aos dos anos anteriores em que estava estabelecido o princípio da coeducação.»* (Relatório do liceu de Évora, 1945-46).

Em 1948-49, o mesmo director de ciclo repete as críticas ao sistema da separação de sexos, frisando desta vez que, principalmente nas turmas dos mais pequenos, *«é aconselhável a sua junção, para estímulo nos dois sexos, de características diferentes, do respeito mútuo e até como treino para uma futura disciplina social»* (Relatório do liceu de Évora, 1948-49). Esta parte aparece sublinhada a vermelho e azul e assinalada com um ponto de exclamação, certamente pelo inspector que leu o relatório (mas de que não foi feito parecer neste ano).

A propósito destas divergências Rómulo de Carvalho (1986) dá conta da existência de um inquérito que o Director geral do ensino liceal tomou a iniciativa de enviar para os liceus (e de que o autor possui uma cópia datada de 11 - XII 1945) para saber dos professores sobre as vantagens e inconvenientes da coeducação. Este inquérito provocou inúmeros protestos na imprensa afecta ao regime e na Assembleia Nacional e foi objecto de uma nota oficiosa do Ministério da Educação Nacional em que se declarava que não ia ser revista a posição existente quanto à separação de sexos. Segundo Rómulo de Carvalho este episódio foi responsável pela demissão do Director geral em Maio de 1946: *«foi colocado na situação de inactividade por motivo de doença e, pouco depois, aposentado voluntariamente.»* (1986, p. 782)

Na verdade, já como reitor do liceu de Ponta Delgada Riley da Mota tinha algumas ideias peculiares sobre este assunto. Ele achava positiva a convivência dos rapazes e das raparigas nas mesmas turmas, *«ganhando os rapazes em delicadeza e as raparigas em desembaraço»* (Labor, nº 84, Outubro de 1937). Mas ao mesmo tempo exercia um feroz controlo sobre a separação de rapazes e raparigas fora da sala de aula como se pode perceber deste excerto do seu discurso na festa anual do liceu no ano lectivo de 1935-36, em que ele exemplifica algumas das medidas que revelam o cuidado que é posto na separação entre rapazes e raparigas: *«Havia cerca de cento e meio de raparigas, fazendo-se, por isso, o movimento delas nos extensos corredores à entrada e saída das aulas por meio de toques de sino especiais, que lhe garantiam o uso exclusivo dos corredores. [E depois de mandar o contínuo exemplificar os toques, esclarece :] 1º toque raparigas e professores; 2º toque, três minutos depois, os rapazes; 3º toque, raríssimo e mais três minutos depois, saída da aula no caso de o professor não ter vindo; 4º toque, no final da aula, para começar o intervalo.»* (Notícia publicada na secção "Liceus e Colégios" da revista Labor, nº 74, Junho de 1936).

(6) A evolução do total de alunos matriculados no liceu Gil Vicente que aparece registada nos 14 relatórios que encontrei é elucidativa da pressão da procura, principalmente a partir do início dos anos 50: entre 1935-36 e 1950-51, o total de matriculados acusa mesmo um ligeiro decréscimo - 710 alunos e 677, respectivamente, mas em seguida dá um salto brusco, passando em 1952-53 para 918 alunos, à custa essencialmente do aumento do número de alunos por turma que passa de valores compreendidos entre 26 e 36, em 1951-52, para valores compreendidos entre 32 e 44 alunos; no ano seguinte. Até 1957-58, o total de matriculados mantém-se com uma ligeira tendência de acréscimo, atingindo os 987 alunos nesse ano. Mas em 1959-60 verifica-se um novo e acentuado aumento, passando para 1 254 alunos, graças à colocação de 6 pavilhões pré-fabricados (6 salas) nos pátios do recreio. (Dados recolhidos nos relatórios dos anos respectivos). (Ver anexo VII).

(7) O facto de o reitor David Pacheco ser o único a assumir a adopção de critérios de origem social na constituição das turmas não significa que nos liceus em que a constituição se fazia por idades ou resultados do exame de admissão não houvesse um enviezamento social, atendendo à previsível relação entre resultados escolares (incluindo as "repetências" responsáveis pelo aumento da idade

média dos alunos nos diferentes anos) e a origem social dos alunos que investigações realizadas em vários países comprovaram existir de maneira evidente.

Um outro exemplo, ainda que mais velado da adopção de critérios de origem social na constituição das turmas encontra-se no liceu do Funchal onde, segundo o relatório de 1938-39, «*iam para as turmas A os alunos provenientes do ensino particular com melhor aproveitamento e menos idade, e para as turmas B os repetentes.*»

(8) É conhecida a tese de "realização automática das profecias" que o trabalho de Rosenthal e Jacobson veio confirmar no caso do processo de avaliação dos alunos pelo professor. Ver também a este propósito os trabalhos de Sara Delamont (1987) sobre a interacção selectiva na sala de aula, que fornecem elementos importantes para compreender o funcionamento da organização pedagógica da classe e o seu enviezamento social e cultural - o que explica que as turmas rotuladas de "fracas" tenham "fatalmente" resultados piores.

(9) Na verdade nem todos os relatórios fornecem resultados escolares por turmas, ou são explícitos acerca dos critérios utilizados, em cada caso, para a constituição das turmas. Todavia existem em vários relatórios exemplos avulsos dessa correspondência entre "turmas fracas" e "fracos resultados escolares" que vão no sentido de fazer da "homogeneidade" uma tecnologia da selecção, como dizia atrás.

Um dos exemplo mais expressivos é dado pelo relatório do liceu de Évora, em 1947-48, onde era adoptado o critério de organizar as turmas em função dos resultados escolares dos alunos, reservando a turma A para os melhores; e as outras para os mais "fracos":

#### PERCENTAGEM DE REPROVAÇÕES NAS DIFERENTES TURMAS

(Liceu de Évora, 1947-48)

|         | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| turma A | 6,0%   | 0,0%   | 5,4%   | 3,1%   | 13,5%  |
| turma B | 3,8%   | 44,8%  | 47,8%  | 30,4%  | 50,0%  |
| turma C | 25,0%  | 25,0%  | 59,0%  | 30,7%  | —      |

(Dados recolhidos no relatório respectivo).

(10) A expressão "pedagogia diferenciada" é utilizada para significar «*o processo que visa realizar um conjunto diversificado de meios e processos de ensino e de aprendizagem, com o fim de permitir a alunos de idades, aptidões, comportamentos, "saber-fazer" heterogéneos, mas agrupados numa mesma divisão, atingirem por vias diferentes objectivos comuns, ou parcialmente comuns.*» (Legrand, 1980, p.5)

(11) A existência desta "usura" da classe, por força do dilema entre a homogeneidade e heterogeneidade, é de uma actualidade evidente, por exemplo em França, no quadro das experiências conduzidas nos anos 80 para introduzir formas menos rígidas de agrupamentos dos alunos e de pôr em prática uma "pedagogia diferenciada". Como diz Philippe Meirieu, no dossier que os Cahiers Pédagogiques dedicou a este assunto:

«*A classe é além do mais geradora da maior contradição em que se debatem todas*

as reformas desde há vinte anos: heterogeneidade ou homogeneidade.

*Balanceamo-nos permanentemente de um polo a outro. Dizemos com toda a legitimidade, que é preciso agrupar todos os alunos em função das suas dificuldades porque isso permitirá dar-lhes um ensino mais adaptado, e depois começamos a funcionar e apercebemo-nos que se tende a formar ghettos e que nos arriscamos a desencadear lógicas de insucesso. Portanto, é preciso então reagrupar de maneira heterogénea, por princípio democrático. Mas será que os alunos carenciados terão aquilo que precisam ? Não estaremos a criar novas situações de desigualdade? E então partimos de novo para a homogeneidade. Muitos estabelecimentos de ensino vivem esta tensão, esta contradição com inquietação, ou até com angústia.» (Meirieu, 1989, p. 8)*

(12) Apesar das recomendações da legislação muitos reitores são bastante lacónicos ao escreverem, nos seus relatórios sobre a coordenação do ensino. Este facto é criticado pelos inspectores nos seus pareceres sobre os relatórios. No conjunto dos 20 pareceres que encontrei junto dos relatórios de 1948-49, existem 9 onde os inspectores criticam essa ausência de informação (liceus de Aveiro, Beja, Carolina Micaellis, Évora, Funchal, Gil Vicente, D. João de Castro, Lamego e Setúbal). As críticas são, no geral, do tipo da que é feita ao relatório do liceu D. João de Castro: *«Sobre a coordenação do ensino o relatório contém oito linhas que nada dizem de concreto. As afirmações vagas e genéricas que na maior parte destes relatórios se contém neste capítulo fazem suspeitar que os seus autores não pensaram a sério no assunto e que se torna necessário chamar-lhes a atenção para ele.»* (Parecer junto do relatório do liceu D. João de Castro, Lisboa, 1948-49).

Todavia existem outros reitores que, quer por convicção, quer por influência das circulares produzidas sobre este assunto, quer como resultado das observações feitas pelos inspectores, dedicam uma atenção especial aos processos da coordenação e às suas dificuldades (ver anexo VIII e ponto seguinte deste capítulo).

(13) Com a divisão do plano de estudos em "ciclos", na reforma de 1936, a utilização do termo "classe" vai ser substituída pela de "ano", embora os relatórios, muitas vezes ainda se refiram à divisão em "classes".

(14) O Estatuto só previa as reuniões de ciclo, mas muitos reitores, principalmente nos liceus com mais turmas, preferiam as reuniões de ano. Aliás a ideia de "ano" estava muito mais próxima da noção da antiga "classe" (ver nota anterior). A tentativa da administração, a partir do Estatuto de 1936 de criar uma unidade pedagógica mais ampla (o ciclo), não teve grande êxito, principalmente devido ao aumento da população escolar e ao número de docentes que era preciso coordenar. A nova versão do artigo 23 do Estatuto de 1947 (publicada no decreto 38 812 de 2 de Julho de 1952) prevê a possibilidade de se realizarem reuniões de ciclo "plenárias" ou "parciais", o que, neste último caso dava possibilidade legal à realização das reuniões de professores do mesmo ano.

(15) Os finais dos anos 50 acentuam o desenvolvimento das estruturas informais de organização centrada nas "disciplinas" em substituição das estruturas formais-legais que insistiam nas estruturas organizadas a partir da "classe-ano-ciclo". Apesar de até 1974 não ter havido alteração, nos liceus, desta orientação, ela vai ganhando peso até dar lugar à criação das "reuniões de disciplinas ou grupos de disciplinas", em vigor actualmente. A consagração desta estrutura do "liceu de disciplinas" é visível principalmente no Regulamento do actual Conselho Pedagógico (portaria 679/77) com a institucionalização dos "conselhos de grupo" e a constituição do Conselho Pedagógico baseada essencialmente nos representantes das diferentes disciplinas ou grupos de disciplinas.

(16) Quando, em 1970-71 fui colocado na Escola Preparatória Alvaro Velho, no Barreiro, como professor provisório do 1º grupo, fui confrontado com o sistema do "exercício de apuramento único" para todas as turmas do mesmo ano. O director tinha vindo da antiga escola técnica

elementar e transferira para aqui uma prática que lhe era habitual nessa escola. Apesar de ter começado a leccionar há dois anos (no liceu de Angra do Heroísmo), nunca tinha sido confrontado quer como aluno (no liceu D. Manuel II), quer como professor, com tal situação.

A estranheza que senti com esta prática resultava: da manifesta falta de confiança que ela traduzia em relação aos professores (e que era condizente com o estilo de gestão adoptado pelo director); do aparato de exame que rodeava a realização destes exercícios; do anacronismo pedagógico que ela representava tendo em conta os objectivos definidos, já nessa altura no Programa do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Foi com base nestes argumentos, e ainda outros relativos ao caso particular do ensino da Língua Portuguesa (disciplina que então leccionava) que fiz uma exposição ao director da escola (de que conservo cópia) solicitando a revisão do processo. A questão foi discutida no conselho escolar (onde eu não estava presente por ser professor provisório), e apesar de o sistema não ter sido abolido, foi-me dada a possibilidade de as minhas turmas (e as de outros professores que apresentassem razões justificativas consideradas pertinentes) não realizarem os exercícios escritos comuns de apuramento.

Tanto quanto me recorde, muito poucos professores aderiram a este esquema, pois tinham de ter o trabalho de fazerem eles o exercício, sujeitando-o às observações e críticas do delegado de disciplina. Todavia, no ano seguinte o sistema foi abolido, para o que contribuiu, entre outros factores, o facto de se realizar nesse ano estágio pedagógico de diferentes grupos o que expunha certamente o director ao parecer negativo dos professores metodólogos que, no ensino preparatório, nessa altura eram bastante "arejados", pedagogicamente.

(17) Sobre a representação do professor como "especialista", no quadro do seu processo de profissionalização, ver Nóvoa (1987, vol. II pp. 765-792).

(18) No capítulo 4 abordei esta questão a partir do contributo de Mintzberg (1990), principalmente no que se refere ao papel da "tecnoestrutura" (que corresponde ao "staff") na organização do liceu. A oposição entre a configuração organizacional da "burocracia mecanicista" e da "burocracia profissional" que identifiquei na análise da evolução do quadro legal até 1947, continua presente nas dificuldades apresentadas pelos reitores nos relatórios para imporem o regime de classe. Pela natureza do "corpus" documental utilizado (ver introdução a esta II parte) é possível reconhecer uma outra dimensão desta oposição (não detectável do mesmo modo na análise do quadro legal) que passa pela representação do estatuto profissional do professor ("funcionário vs. especialista") e pelo perfil funcional das tarefas que realiza ("operacional vs. funcional).

## **CAPÍTULO 7**

### **OS REITORES**

**- ENTRE O "ADMINISTRADOR" E O "PROFISSIONAL" -**



No capítulo anterior utilizei os relatórios dos reitores para analisar o modo como as normas sobre a organização pedagógica eram postas em prática e em que medida as diversidades dos contextos e a acção dos reitores produziam uma «*racionalidade a posteriori*» (Lindblom, 1965) geradora de «*infidelidades normativas*» (Lima, 1991, 1992), no domínio da gestão do tempo, do espaço e dos agrupamentos dos alunos, bem como da coordenação dos professores e da conexão do ensino. (1)

Devido à especificidade do "corpus" documental (natureza predominantemente "administrativa" dos relatórios dos reitores e lacunas existentes na série temporal - ver Introdução à parte II), a análise dos relatórios esteve, por isso, centrada mais na descrição das estruturas e dos processos e menos na caracterização dos actores e das suas estratégias.

Todavia é possível mobilizar a informação disponível para tornar visível alguns dos aspectos que contribuem para fazer do liceu uma organização com uma estruturação própria que resulta das condições específicas do campo de acção dos seus actores.

Como afirmei na Introdução a este trabalho, a análise das estruturas de administração dos liceus e da sua organização formal não ignora o seu carácter socialmente construído, mesmo que a investigação empírica realizada não "dê a palavra" aos actores individuais e à indagação das suas estratégias. Contudo, na perspectiva histórica adoptada, a dimensão formal da organização e administração do liceu que transparece do estudo da legislação e do processo de produção das normas (ver I parte) é vista fundamentalmente como um "património construído" (destruído, reconstruído e restaurado) que testemunha, enquanto "vestígio histórico", a acção dos actores sociais.

A análise que tenho vindo a realizar, nesta II parte, dos relatórios dos reitores, aprofunda esta perspectiva.

Com esse fim, a fonte documental é utilizada para mostrar como as normas sobre a organização pedagógica do liceu e sua administração são aplicadas, actualizadas e transformadas, em função dos contextos próprios e das circunstâncias que influenciam a acção dos que são incumbidos de executá-las.

Atendendo à natureza e características do material empírico utilizado nesta fase da minha investigação, irei centrar a minha análise na figura do reitor e no papel que ele desempenha na "re-formalização" das estruturas (na passagem dos diplomas para a "realidade" de cada liceu e de cada situação) e de elaboração de uma "ordem local" (Friedberg, 1993).

Para atingir esse objectivo, tornou-se necessário extrair dos relatórios dados sobre os perfis pessoais e profissionais dos reitores, bem como outra informação que permita reconstituir aspectos do funcionamento quotidiano do liceu e dos seus resultados, com a finalidade de caracterizar as principais funções do reitor e contextualizar os diversos desempenhos.

Embora a maior parte dos relatórios não seja muito prolixa em fornecer informações sobre estes assuntos, procurei elaborar, a partir dos dados apresentados, alguns indicadores (quantitativos e qualitativos) que me permitissem traçar uma caracterização do conjunto de reitores e do funcionamento dos vários liceus, pondo em evidência o carácter, por vezes divergente, e sempre específico, da sua organização e administração.

Com esse fim selecionei três conjuntos de relatórios referentes aos anos lectivos de 1937/38, 1947/48 e 1957/58. A escolha destes anos ficou a dever-se a três ordens de razões: o seu posicionamento temporal na série (princípio, meio e fim, com um intervalo regular de 10 anos); os dois primeiros são anos que se sucedem às duas reformas centrais deste período (Estatuto de 1936 e de 1947); são anos para os quais disponho de um numero significativo de relatórios: 27 em 1937/38, 31 em 1947/48, 24 em 1957/58, ou seja, respectivamente, 61%, 70% e 53% do total de relatórios possíveis em cada ano.

Para além da informação recolhida no conjunto dos 546 relatórios e que se encontra no anexo VII, foi construída uma grelha de análise própria que se encontra no anexo IX, juntamente com uma súmula dos resultados globais obtidos.

Para facilitar a comparação entre os diferentes liceus e análise da evolução foram calculados os seguintes indicadores (ver anexo X e XI): a) Reitores: distribuição

por idades; idade média; distribuição por grupos de disciplina; tempo de exercício do cargo no mesmo liceu.

b) Pessoal: percentagem de professores efectivos; percentagem de professores masculinos; relação pessoal docente/pessoal não docente; relação professor / alunos; relação "pessoal menor"/alunos.

c) Alunos: percentagem de rapazes; relação alunos / turma (em geral e nos diferentes ciclos).

d) Aulas: percentagem de aulas realizadas.

e) Absentismo: taxa de absentismo dos professores.

f) Gestão financeira: custo por aluno; despesa por aluno; percentagem de despesas de pessoal no conjunto das despesas; percentagem de cobertura das despesas pela receita das propinas.

g) Resultados escolares: percentagem global das aprovações.

h) Disciplina: faltas disciplinares por aluno.

i) Reuniões: total de reuniões realizadas do Conselho escolar e do Conselho disciplinar.

j) Conferências e palestras: total.

Embora muita desta informação não tenha a ver directamente ou exclusivamente com as actividades exercidas pelos reitores, ela permite contudo fazer um diagnóstico da situação concreta em que os reitores exercem as suas funções, e nesse sentido pôr em evidência quer os "condicionalismos" quer as "oportunidades" que pautam o seu desempenho. (2)

A apresentação dos dados faz-se, assim, em função da problemática das funções dos reitores como administradores e organiza-se em torno de três temas, que constituem simultaneamente, outras tantas secções deste capítulo:

- Perfis profissionais dos reitores.
- Os reitores e as suas funções - concepções de organização emergentes.
- O reitor: «*um administrador como profissional*».

## 1. PERFIS PROFISSIONAIS DOS REITORES

O processo de nomeação dos reitores esteve sempre no centro de uma estratégia de controlo da organização do liceu pelo poder político e constitui, por isso mesmo, um momento em que mais se faz sentir os conflitos de interesses entre a dimensão administrativa e profissional da administração do liceu.

No capítulo 3 (2.2. e 2.3.) tracei a evolução da legislação no que se refere ao processo de nomeação e funções do reitor, do ponto de vista formal-legal, a partir da reforma de Jaime Moniz (1894/95) até à publicação do Estatuto de 1947, bem como a reacção que elas suscitaram nos professores, no quadro de uma estratégia de defesa do seu "poder profissional".

Como ficou claro na análise efectuada nesse capítulo, a partir da instauração do Regime do Estado Novo assiste-se a um total controlo do processo de nomeação do reitor por parte do Governo e ao reforço das suas competências.

Importa agora verificar os efeitos que esta legislação teve na selecção dos reitores, no período abrangido pelos relatórios (1935-1960), bem como no exercício das suas funções.

No Anexo VII são apresentados os nomes de todos os reitores e vice-reitores, e os respectivos grupos disciplinares que se encontram referenciados nos relatórios. Todavia o facto de a série não estar completa não permite obter dados significativos sobre as características dos reitores dos diversos liceus, em cada ano, bem como do tempo durante o qual exerceram o seu mandato. A publicação pela revista *«Labor»* (3) das listas dos professores efectivos (em 1939, 1950 e 1961), dos diferentes grupos disciplinares (com a indicação da data de nascimento e tempo de serviço), e o nome do liceu a cujo quadro pertencem, permitiu-me completar os dados dos relatórios e obter, assim, um perfil profissional dos reitores neste período, bem como a sua evolução (Ver apresentação do conjunto de dados recolhidos, no anexo X).

A comparação entre os dados (referidos a 31 de Janeiro de 1939, 30 de Setembro de 1950 e 30 de Setembro de 1961) permite traçar a evolução das características dos reitores nos seguintes domínios: idade; tempo de serviço de efectivo; grupo disciplinar; pertença ao próprio quadro do liceu; tempo de permanência no mesmo cargo.

- Quanto à idade, verifica-se um "envelhecimento" dos reitores entre os três anos da série (ver quadro 17).

**Quadro 17**  
**Distribuição dos reitores por grupos de idade**

| IDADES         | 1939 | 1950 | 1961 |
|----------------|------|------|------|
| 30 anos        | 1    | 0    | 0    |
| 30 a 34 anos   | 5    | 2    | 1    |
| 35 a 39 anos   | 6    | 5    | 2    |
| 40 a 44 anos   | 8    | 6    | 1    |
| 45 a 49 anos   | 13   | 8    | 7    |
| 50 a 54 anos   | 2    | 7    | 8    |
| 55 a 59 anos   | 2    | 9    | 11   |
| 60 e mais anos | 1    | 1    | 9    |

Fontes: Dados relativos a reitores obtidos a partir das "listas de antiguidade" publicadas na revista Labor (números referidos na nota 3).

A idade média dos reitores vai, deste modo, subindo à medida que o regime de nomeação se estabiliza (depois das várias mudanças realizadas até 1936, ver capítulo 3) e em consequência quer da manutenção dos reitores nos seus cargos, durante mais tempo, quer por força do próprio "envelhecimento" do quadro de professores efectivos (que pouco se altera durante todo este período). Os valores encontrados são prova disso mesmo: a média de idades dos reitores era de 44 anos em 1939; 48 anos em 1950; 54 anos em 1960.

Do mesmo modo, a média do tempo de serviço dos reitores, na categoria de professor efectivo passa de 15,78 anos em 1939, para 18,82 anos em 1950 e 21,34 anos em 1961.

É importante assinalar que o "envelhecimento" do grupo de professores que desempenham os cargos de reitores é mais acentuado do que o do conjunto de professores

efectivos do 1º ao 9º grupo (grupos de onde eram oriundos os reitores), no mesmo período, como se ilustra no quadro 18.

### Quadro 18

**Distribuição dos reitores e dos professores efectivos do 1º ao 9º grupo, por idades**  
(em percentagens, para cada ano)

| IDADES         | REITORES |       |       | PROFESSORES EFECTIVOS<br>(1º A 9º GRUPO) |       |       |
|----------------|----------|-------|-------|--|-------|-------|
|                | 1939     | 1950  | 1961  | 1941                                     | 1950  | 1954  |
| - 30 anos      | 2,6%     | 0%    | 0%    | 1,7%                                     | 1,8%  | 0,7%  |
| 30 a 39 anos   | 28,9%    | 18,4% | 7,7%  | 22,9%                                    | 19,6% | 14,3% |
| 40 a 49 anos   | 55,2%    | 36,8% | 20,5% | 38,8%                                    | 36,5% | 30,6% |
| 50 a 59 anos   | 10,5%    | 42,1% | 48,7% | 26,1%                                    | 31,0% | 33,2% |
| 60 e mais anos | 2,6%     | 2,6%  | 23,1% | 10,4%                                    | 10,9% | 20,4% |

Fontes: Dados relativos a reitores obtidos a partir das "listas de antiguidade" publicadas na revista Labor (números referidos na nota 3). Os dados referentes às idades dos professores efectivos são retirados das Estatísticas da Educação dos anos de 1940/41 (primeiras que inserem a distribuição dos professores efectivos por idades), 1950/51 e 1953/54 (últimas que inserem estes tipos de dados).

Como se verifica neste quadro, enquanto em 1939 só 13,1% dos reitores é que tinham 50 ou mais anos de idade, os professores do 1º ao 9º grupo, da mesma faixa etária, eram, em 1941, 36,5%. Em 1950 esse grupo etário já abrangia uma percentagem de reitores (44,7%) proporcionalmente superior à percentagem de professores efectivos do 1º ao 9º grupo (41,9%). E em 1961, o aumento ainda era maior: 71,8% do conjunto de reitores, contra 53,6% dos professores efectivos do 1º ao 9º grupo, em 1954.

- Quanto à distribuição dos reitores por grupos de disciplina (4) verifica-se que ela é idêntica à distribuição do conjunto dos professores efectivos de que são oriundos.

Assim, os grupos mais numerosos são os que têm, em geral, mais reitores, conforme se verifica no quadro 19.

**Quadro 19**  
**Distribuição dos reitores e conjunto de professores**  
**effectivos pelos diferentes grupos de disciplina**

| GRUPOS | 1939     |       |           |       | 1950     |       |            |       | 1961     |       |             |       |
|--------|----------|-------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|----------|-------|-------------|-------|
|        | Reitores |       | Prof.efec |       | Reitores |       | Prof.efect |       | Reitores |       | Prof. efect |       |
|        | n        | %     | n         | %     | n        | %     | n          | %     | n        | %     | n           | %     |
| 1º     | 6        | 15,8% | 72        | 13,4% | 4        | 10,5% | 70         | 11,3% | 3        | 7,7%  | 58          | 9,9%  |
| 2º     | 6        | 15,8% | 84        | 16,3% | 3        | 7,9%  | 82         | 13,2% | 3        | 7,7%  | 64          | 10,9% |
| 3º     | 5        | 13,1% | 54        | 10,5% | 6        | 15,8% | 73         | 11,7% | 4        | 10,3% | 65          | 11,1% |
| 4º     | 0        | 0,0%  | 31        | 6,0%  | 2        | 5,3%  | 58         | 9,3%  | 4        | 10,3% | 67          | 11,5% |
| 5º     | 2        | 5,3%  | 52        | 10,1% | 1        | 2,6%  | 52         | 8,4%  | 3        | 7,7%  | 53          | 9,1%  |
| 6º     | 4        | 10,5% | 40        | 7,8%  | 4        | 10,5% | 55         | 8,8%  | 6        | 15,4% | 54          | 9,2%  |
| 7º     | 3        | 7,9%  | 52        | 10,1% | 6        | 15,8% | 66         | 10,6% | 5        | 12,8% | 59          | 10,1% |
| 8º     | 11       | 28,9% | 83        | 16,1% | 9        | 23,7% | 100        | 16,1% | 9        | 23,0% | 99          | 16,9% |
| 9º     | 1        | 2,6%  | 47        | 9,1%  | 3        | 7,9%  | 66         | 10,6% | 2        | 5,1%  | 66          | 11,3% |

Fontes: Dados recolhidos nas listas de "antiguidade" dos professores efectivos publicadas na revista Labor nos números referidos na nota 3.

Apesar da semelhança geral da distribuição importa analisar algumas diferenças importantes.

Embora o 8º grupo (Matemática) seja, em ambos os casos, o grupo dominante, ele aparece sobre-representado no que se refere ao grupo dos reitores, em qualquer dos anos, por comparação com as percentagens dos professores deste grupo no conjunto de efectivos: 28,9% dos reitores em 1939, 23,7% em 1950 e 23,0% em 1961, contra 16,1%, 16,1% e 16,9% dos professores efectivos, nos mesmos anos respectivamente.

Em contrapartida, o 9º grupo (Desenho e Trabalhos Manuais) que é um dos que, nos dois casos, apresenta valores mais baixos está claramente sub-representado no caso

dos reitores: 2,6% dos reitores em 1939, 7,9% em 1950 e 5,1% em 1961, contra 9,1 %, 10,6% e 11,3% dos professores efectivos, nos mesmos anos respectivamente. Mas estes valores ainda se tornam mais reduzidos se tivermos em atenção que eles se referem, unicamente a 3 reitores: à reitora do liceu Rainha Santa Isabel, no Porto, Hemengarda Malvar Guedes que exerceu este cargo em todos os anos da série; ao reitor do liceu de Viseu, em 1950, Fernão Malaquias Pereira; e ao reitor do liceu municipal de Portimão, Felisberto da Silva Metelo que exercia este cargo quer em 1950 e 1961.

Embora não disponha de dados que me permitam encontrar uma explicação plausível para estes factos, talvez seja legítimo conjecturar que o próprio estatuto da disciplina influencie de algum modo os critérios de selecção do reitor, à semelhança, aliás do que foi detectado num estudo recente sobre a origem dos presidentes dos conselhos directivos, em Portugal (Épiney, 1988).

Se entrarmos em linha de conta com os dados recolhidos no conjunto dos 546 relatórios (anexo VII), verifica-se que a distribuição dos reitores e vice-reitores apresenta uma distribuição semelhante à encontrada para os anos de 1939, 1950 e 1961, o que reforça a interpretação proposta.

#### Quadro 20

**Distribuição, pelos diferentes grupos, dos reitores e vice-reitores  
referenciados nos 546 relatórios (entre 1935 e 1960)**

| GRUPOS | REITORES |       | VICE-REITORES |       | TOTAL |       |
|--------|----------|-------|---------------|-------|-------|-------|
|        | N        | %     | N             | %     | N     | %     |
| 1º     | 14       | 14,3% | 21            | 17,8% | 35    | 16,2% |
| 2º     | 16       | 16,3% | 17            | 14,4% | 33    | 15,3% |
| 3º     | 11       | 11,2% | 10            | 8,5%  | 21    | 9,7%  |
| 4º     | 5        | 5,1%  | 3             | 2,5%  | 8     | 3,7%  |
| 5º     | 7        | 7,1%  | 11            | 9,3%  | 18    | 8,3%  |
| 6º     | 9        | 9,2%  | 10            | 8,5%  | 19    | 8,8%  |
| 7º     | 14       | 14,3% | 12            | 10,2% | 26    | 12,0% |
| 8º     | 18       | 18,4% | 28            | 23,7% | 46    | 21,3% |
| 9º     | 4        | 4,1%  | 6             | 5,1%  | 10    | 4,6%  |

Fontes: Relatórios dos reitores entre 1935 e 1960.



- **Quadro de origem dos reitores:** Como foi dito no capítulo 3 (ponto 2.2.), a insistência da legislação publicada a partir de 1930 (decreto nº 18 235 de 22 de Abril) em afirmar o princípio de que o reitor podia não pertencer ao quadro do respectivo liceu, tinha uma função essencialmente simbólica de reforço da independência do reitor, para além de permitir resolver casos pontuais em que não havia possibilidade (ou conveniência) em escolher um professor do quadro.

Todavia se, inicialmente, essa decisão afectou um número reduzido de reitores, verifica-se existir uma tendência para o seu aumento a partir do Estatuto de 1947, em consequência de mudanças que foram realizadas nessa altura.

Assim, se exceptuarmos os liceus municipais, onde pela inexistência de professores efectivos era preciso ir buscar sempre o reitor ao quadro de outro liceu, temos a seguinte situação:

**Quadro 21**  
**Reitores que não pertenciam ao quadro do liceu**

|             |  |
|-------------|--|
| <b>1939</b> | 6 liceus: Chaves, Lamego, Gil Vicente, Passos Manuel, Viana do Castelo e Viseu.  |
| <b>1950</b> | 11 liceus: D. João III, Faro, Guarda, Lamego, D. João de Castro, Pedro Nunes, Alexandre Herculano, D. Manuel II, Viana do Castelo, Viseu e Horta.                                |
| <b>1961</b> | 13 liceus: Bragança, Castelo Branco, D. João III, Guarda, Lamego, Leiria, Gil Vicente, D. João de Castro, Pedro Nunes, Portalegre, Rainha Santa, D. Manuel II, Viana do Castelo. |

Fóntes: Dados recolhidos nos relatórios e nas listas de "antiguidade" dos professores efectivos publicadas na revista Labor nos números referidos na nota 3.

Embora pela apresentação dos dados não seja possível deduzir das razões que levavam à escolha, nestes liceus, de reitores de fora dos respectivos quadros, para além, obviamente, da confiança política (consagrada na legislação) comum ao processo de nomeação de qualquer reitor, é importante registar duas observações: por um lado, o facto de a maioria dos liceus masculinos de Lisboa, Porto e Coimbra terem, em 1950 e 1961, um reitor de fora do quadro; por outro, o facto de em 19 liceus ter existido, pelo menos uma vez, entre 1939 e 1960, um reitor de fora do quadro.

Se em relação a liceus como o de Chaves, Guarda, Lamego, Horta, Viana do Castelo, a dificuldade pode surgir das limitações de escolha resultantes do número reduzido de professores efectivos existentes; nos liceus masculinos de Lisboa, Porto e Coimbra, a razão deve residir não só na grande disponibilidade de oferta de professores dos liceus vizinhos, mas também do prestígio do próprio cargo.

- Finalmente, os dados recolhidos permitem caracterizar os reitores, neste período, quanto ao seu tempo de permanência na função.

Uma das primeiras conclusões que se pode tirar é a tendência para a estabilização que se nota na evolução das nomeações entre 1939 e 1961.

**Em 1950, 9 reitores já exerciam esse cargo, no mesmo liceu, em 1939:** Francisco Prieto (liceu de Braga); Dionísia Camões (liceu Infanta Dona Maria, em Coimbra); António Gromicho (liceu de Évora); Augusto Tinoco (liceu de Leiria); Maria Eulália Balacó (liceu Carolina Michaelis, no Porto); Hemengarda Malvar Guedes (liceu Rainha Santa, no Porto); Rui da Silva Leitão (liceu de Santarém); Angelo Augusto da Silva (liceu de Funchal); João Gomes dos Santos Rigueira (liceu municipal da Figueira da Foz).

**Em 1961, 17 reitores já exerciam esse cargo, no mesmo liceu, em 1950:** Dionísia Camões (liceu Infanta Dona Maria, em Coimbra); Mário dos Santos Guerra (liceu D. João III, em Coimbra); José Ascenso (liceu de Faro); Angelina Gaspar de Macedo (liceu Rainha Dona Leonor, em Lisboa); Joaquim Sérvulo Correia (liceu Camões, em Lisboa); Ana Joaquina Silva (liceu Dona Filipa de Lencastre, em Lisboa); Alice Costa Pinto de Andrade (liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa); Francisco Sequeira (liceu D. João de Castro, em Lisboa); Maria Eulália Balacó (liceu Carolina Michaelis, no Porto); Hemengarda Malvar Guedes (liceu Rainha Santa, no Porto); António Guerreiro (liceu D. Manuel II, no Porto); Henrique Francisco dos Santos (liceu de Viana do Castelo); Eliseu Pato François (liceu de Angra do Heroísmo); Angelo Augusto da Silva (liceu de Funchal); João Hickling Anglin (liceu de Ponta Delgada); João Santos Rigueira (liceu municipal da Figueira da Foz); Felisberto da Silva Metelo (liceu municipal de Portimão).

**Destes 17, 5 já eram reitores desde 1939:** os já citados reitores dos liceus Infanta Dona Maria, Carolina Michaelis, Rainha Santa, Funchal e municipal de Figueira da Foz.

Embora a lista de reitores referenciados nos 546 relatórios (ver anexo VII), não permita (pelas lacunas existentes) determinar com rigor o número de reitores que exerceram funções em cada liceu, durante todos os anos da série (1935-1960), ela é, contudo indicativa desta progressiva concentração das reitorias num número relativamente reduzido de professores e do aumento da duração do tempo de exercício. A título indicativo basta dizer que dos 97 reitores que aparecem referenciados nos 546 relatórios, entre 1935 e 1960, 32 exerceram as suas funções no mesmo liceu, durante 10 ou mais anos (ver anexo VII).

- Ainda sobre o processo de nomeação de reitores é importante referir que da análise do conjunto dos relatórios só foram assinalados 19 casos de "transferências" de cargos: 18 casos em que professores que tinham desempenhado o cargo de vice-reitores eram nomeados reitores (embora nem sempre no mesmo liceu); 1 caso, de um professor que depois de ter ocupado o cargo de reitor, foi nomeado vice-reitor (Euclides Araújo, no liceu de Aveiro).

Quanto ao exercício da reitoria em liceus diferentes pelo mesmo professor só foram detectados 6 casos, sendo o mais flagrante o do reitor Feliciano Ferreira Ramos que exerceu o cargo no liceu municipal da Covilhã, em 1937, no liceu de Guimarães, de 1939 a 1940, liceu D. João III, em Coimbra, de 1943 a 1944, e liceu de Braga pelo menos em 1958.

## **2. OS REITORES E AS SUAS FUNÇÕES**

Na análise que efectuei no capítulo 3 (2.3.) sobre as "competências e funções" do reitor definidas pelo quadro legal entre 1836 e 1947 foram identificados quatro papéis essenciais que o reitor devia desempenhar: «administrador-delegado» (enquanto representante da administração central); «gestor-director» (enquanto responsável pela

organização e divisão do trabalho, distribuição de recursos, controlo de resultados e direcção do pessoal); «*supervisor dos professores ou orientador pedagógico*» (responsável pela coordenação do ensino e pela sua adequação aos objectivos e conteúdos dos programas, e líder pedagógico); «*educador dos alunos, ou orientador da acção educativa e disciplinar*» (responsável pela educação global dos alunos e pela organização do liceu como um ambiente moral e disciplinador dos alunos).

Esses papéis estão igualmente presentes nos relatos que os reitores fazem do funcionamento do liceu, de acordo com os itens impostos pelas normas para a elaboração dos relatórios (ver anexo VI). É possível, por isso, tentar identificar, na descrição desse funcionamento, exemplos da influência do reitor, no âmbito do exercício das suas atribuições e competências.

Justifica-se, com essa finalidade, recorrer ao contributo das investigações recentes sobre o trabalho dos chefes dos estabelecimentos de ensino, adaptando as suas categorias de análise à situação concreta dos reitores que é descrita nos relatórios.

Muitos destes estudos centram-se sobre a análise do comportamento profissional dos chefes de estabelecimento de ensino e desenvolveram-se principalmente nos Estados Unidos e Canadá, a partir das investigações de Mintzberg (1984) sobre o trabalho dos gestores. (5)

Estes estudos procuram descrever o trabalho quotidiano dos directores de escolas primárias ou secundárias, identificando as tarefas a que consagram mais tempo, os grupos de pessoas com quem estabelecem contactos, o tipo e duração desses contactos, a maneira como é organizado o dia ou a semana de trabalho, as principais competências que revelam, os papéis que desenvolvem, etc. (para uma síntese dos principais trabalhos neste domínio consultar, entre outros, Hanson, 1985; Rutherford e outros, 1988, Bredeson, 1989, Éthier, 1989, Fullan, 1991).

Utilizando uma perspectiva diferente, Morgan, Hall e Mackay (1983), na sequência de uma investigação para a Open University, em Inglaterra, sobre o processo de nomeação dos chefes de estabelecimentos de ensino no Reino Unido, inspiraram-se no modelo proposto por Katz (1974) para analisar as tarefas de gestão que eles deveriam realizar. Para Katz, os "chefes executivos" de uma empresa desempenham três grandes categorias de tarefas: «*técnicas*» (de acordo com a natureza específica das actividades da organização); «*de concepção*» (relativas ao funcionamento global e controlo da organização); «*relações humanas*» (abrange todos os aspectos da gestão de pessoal). Na adaptação que fizeram deste modelo, Morgan e a sua equipa acrescentaram uma quarta

categoria de tarefas «*gestão externa*» (relações com a comunidade e prestação de contas).

Com base nestas 4 categorias estes investigadores foram descrever as tarefas que um chefe de estabelecimento de ensino secundário deve desempenhar (a partir de estudos realizados com casos concretos), tendo criado um conjunto de 16 sub-categorias com uma descrição precisa das tarefas a que corresponde cada uma.

**Quadro 22**  
**Tarefas de gestão dos chefes de estabelecimento de ensino**  
**(Morgan, Hall e Mackay 1983)**

| CATEGORIA   | SUBCATEGORIA  |
|---|---|
| <p><b>"TÉCNICAS"</b><br/>i.e.<br/>Educativas</p>          | <p>1. Identificação dos objectivos - Identificar e decidir em conjunto com todas as partes interessadas, o conjunto das metas e objectivos da escola.</p> <p>2. Currículo académico - Adaptar o currículo ao nível e necessidades dos alunos e atribuir responsabilidades na realização de tarefas de ensino aos diferentes departamentos, professores e alunos.</p> <p>3. Acompanhamento pessoal dos alunos - Determinar uma política e organizar o acompanhamento pessoal dos alunos.</p> <p>4. "Ethos" - Decidir o "ritual" escolar e as regras de conduta de alunos e pessoal docente.</p> <p>5. Recursos - Escolher e seleccionar os professores, afectar as subvenções previstas no orçamento, definir o número de lugares e controlar os recursos da escola e o orçamento em geral.</p>  |
| <p><b>"CONCEPÇÃO"</b><br/>i.e.<br/>Gestão operacional</p> | <p>6. Planificação, organização, coordenação e controlo - Definir as regras, reponsabilidades, e mecanismos necessários à elaboração da política interna da escola e do seu controlo, incluindo a delegação de responsabilidades em professores que desempenham funções de gestão. Coordenação com os outros estabelecimentos de ensino da sua zona escolar.</p> <p>7. Afectação do pessoal - Definir as tarefas do pessoal e características do posto de trabalho.</p> <p>8. Avaliação do ensino e manutenção de dossiers - Avaliar o nível de ensino dispensado nas aulas e os progressos realizados em todos os domínios da política geral da escola, através da definição de critérios e instrumentos de avaliação. Redigir relatórios e conservar os registos e dados estatísticos.</p> <p>9. Edifícios, terrenos e instalações - Assegurar a vigilância, a segurança e a manutenção das instalações.</p> <p style="text-align: right;">- continua</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>"RELAÇÕES HUMANAS"</b><br/>i.e.<br/>Liderança e gestão de pessoal</p>                 | <p>10. Motivação - Motivar os professores e os alunos pela sua influência pessoal, com incentivos e pela atenção prestada às necessidades de cada um, á sua saúde, segurança e condições de trabalho geral.</p> <p>11. Desenvolvimento do pessoal - Definir uma política e os meios para a formação, apoio e desenvolvimento do pessoal docente.</p> <p>12. Resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior da cada grupo - Resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação.</p> <p>13. Comunicação - Assegurar uma efectiva difusão da política do estabelecimento de ensino, e das notícias sobre actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos.</p>   |
| <p><b>"GESTÃO EXTERNA"</b><br/>i.e.<br/>Prestação de contas e relações com a comunidade</p> | <p>14. Prestação de contas ao conselho e às autoridades locais, regionais e centrais - Assistir à reuniões do conselho de escola, apresentando relatórios, estabelecer ligação com o presidente do conselho de escola, dar a conhecer a política da escola ao conselho e obter o seu apoio. Aplicar as políticas definidas pelas autoridades escolares e obter pareceres e apoio técnico dessas entidades.</p> <p>15. Pais e comunidade em geral - Determinar a política e medidas necessárias para obter o apoio e envolvimento dos pais no funcionamento da escola. Dar notícias da escola à comunidade e auscultar a sua opinião sobre o seu funcionamento.</p> <p>16. Empregadores e organismos externos - Estabelecer comunicação com empregadores a respeito de expectativas e oportunidades de emprego; estabelecer ligações entre a escola e outros organismos, departamentos ou serviços que podem apoiar a escola.</p> |

(Para uma análise simplificada deste modelo, ver entre outros, Buckley, 1985, pp. 13-19; Hopes, org., 1988, pp. 26-31; Jones, 1988, pp. 50-55).

Na mesma altura Anne Jones, conduzia uma investigação junto de 500 membros da "Secondary Heads Association", em Inglaterra, com o fim de determinar como é que os chefes de estabelecimento de ensino viam o seu trabalho, as competências que consideravam mais importantes desenvolver e que necessidades de formação exprimiam. Para elaboração do seu questionário, Jones construiu uma lista de 16 tarefas, agrupadas em 4 categorias, que os directores de uma escola secundária deviam praticar, de acordo com uma análise funcional do seu cargo. Esta lista (semelhante à elaborada por Morgan, Hall e Mackay, 1983), foi, posteriormente, objecto de uma hierarquização em função das prioridades atribuídas pelos respondentes, quanto à sua importância para o desempenho do cargo, e quanto às necessidades de formação.

### Quadro 23

#### Lista das tarefas a desenvolver pelos chefes de estabelecimento de ensino.

(A. Jones, 1988)

|                   |  |
|-------------------|--|
| LIDERANÇA         | <p>1 Liderança - Exercer a liderança sobre o trabalho realizado na escola.</p> <p>2 Filosofia - Desenvolver uma base filosófica para a definição das políticas, das finalidades e dos objectivos.</p> <p>3 Integração - Coordenar e integrar o trabalho da escola como um todo.</p> <p>4 Inovação - Possibilitar que se realizem inovações e mudanças de maneira adequada e efectiva.</p>                  |
| ORGANIZAÇÃO       | <p>5 Organização - Organizar e controlar sistemas e estruturas para a gestão de actividades curriculares e extracurriculares e para a administração.</p> <p>6 Planificar - Prever, avaliar, planificar e decidir prioridades.</p> <p>7 Avaliar - Avaliar a realização das políticas, os sistemas, os métodos e as pessoas.</p> <p>8 Gerir recursos - Tempo, dinheiro, pessoas, equipamentos, edifício.</p> |
| RELAÇÕES HUMANAS  | <p>9 Gerir pessoal - Selecção, avaliação, supervisão, desenvolvimento.</p> <p>10 Gerir alunos - Contactos, cuidados, disciplina, comunicação, ensino.</p> <p>11 Gerir relações - Gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos.</p> <p>12 Gestão de si mesmo - "Stress", tempo, lazeres, relações pessoais, saúde.</p>  |
| RELAÇÕES EXTERNAS | <p>13 Comunicações, relatórios para as autoridades escolares.</p> <p>14 Comunicações e relações com os pais e comunidade em geral.</p> <p>15 Comunicações e relações com o meio local: outros serviços e dependências, empresas.</p> <p>16 Manter-se ao corrente do processo de desenvolvimento local e nacional, legislação, tendências sociais, económicas e de emprego, pensamento educativo.</p>       |

Apesar destas análises das tarefas dos chefes de estabelecimento de ensino estarem condicionadas pela especificidade do processo actual de administração das escolas no Reino Unido, a maior parte das categorias e subcategorias propostas é extensível ao desempenho deste cargo em muitos outros países e épocas.

Num estudo comparativo sobre as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias nos Estados membros da Comunidade Europeia (Barroso e Sjorslev, 1991), foi possível agrupar as funções que são atribuídas, nos diferentes países, aos chefes de estabelecimento de ensino, em 4 grandes domínios comuns: «administrativo e financeiro»; «pedagógico e educativo»; «relações internas»; «relações externas». De acordo com a análise feita à legislação foram definidos os seguintes conteúdos funcionais em cada domínio:

**Quadro 24**  
**Domínios funcionais do chefe de estabelecimento de ensino**  
**na legislação dos Estados membros da Comunidade Europeia**  
**(Barroso e Sjorslev, 1991)**

| DOMÍNIOS                          | DESCRIÇÃO FUNCIONAL   |
|-----------------------------------|---|
| ADMINISTRATIVO<br>E<br>FINANCEIRO | <p>O chefe de estabelecimento de ensino e a sua equipa garantem o funcionamento quotidiano da escola, no respeito pelas normas da administração (e / ou de outras entidades de que depende a escola) de acordo com os objectivos e planos definidos pelo Conselho de escola (e outros órgãos colegiais), no âmbito das suas competências.</p> <p>Ele é o principal responsável pela execução das tarefas necessárias ao "management" da organização escolar (definir metas, planear, organizar, controlar, decidir, chefiar o pessoal), embora, conforme o modelo de gestão e o estilo de liderança adoptados, ele possa partilhar mais, ou menos, dessa responsabilidade, com outros órgãos.</p> <p>Compete-lhe, essencialmente, neste domínio, assegurar a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros executando, entre outras, as seguintes funções: exercer a autoridade hierárquica sobre todo o pessoal; autorizar as despesas previstas no orçamento; supervisionar o trabalho dos professores e restante pessoal; garantir o bom funcionamento dos serviços; zelar pela manutenção das instalações; organizar os horários e distribuir o serviço docente e não docente; etc.</p> <p style="text-align: right;">- continua</p> |



|  |   |
|--|---|
| <p><b>PEDAGÓGICO<br/>E<br/>EDUCATIVO</b></p> | <p>O chefe do estabelecimento de ensino intervém na organização e gestão do currículo (conforme a margem de autonomia que, em cada Estado, a escola detém), na orientação das actividades de ensino-aprendizagem, nos processos de avaliação dos alunos, na execução de medidas educativas específicas (combate ao insucesso escolar, experiências pedagógicas, inovações e reforma, etc.), na manutenção da disciplina, e no acompanhamento escolar dos alunos.</p> <p>No exercício destas competências, preside à maioria dos órgãos colegiais (embora haja algumas excepções) que têm funções deliberativas ou consultivas neste domínio. Ele é também quem, normalmente, nomeia os professores para os diferentes cargos de gestão intermédia.</p> <p>Nos Estados onde as escolas possuem uma maior margem de manobra na construção do currículo, compete-lhe apresentar propostas ao conselho de escola e, uma vez aprovadas por este órgão dar-lhe execução. Nos outros Estados, responsabiliza-se pela aplicação dos programas oficiais.</p> |
| <p><b>RELAÇÕES<br/>INTERNAS</b></p>          | <p>As funções do chefe de estabelecimento de ensino exercem-se fundamentalmente na animação de grupos e equipas de trabalho, na liderança institucional, na gestão de conflitos, no desenvolvimento do pessoal docente e não docente, na condução de reuniões, na difusão da informação, na motivação dos profissionais.</p>  |
| <p><b>RELAÇÕES<br/>EXTERNAS</b></p>          | <p>O chefe de estabelecimento de ensino representa oficialmente a escola, assegura as relações com os pais, com a administração, com as outras escolas, com os outros serviços comunitários, com as empresas e associações culturais.</p>   |

A descrição das funções do chefe de estabelecimento de ensino que decorre dos três exemplos apresentados, constitui um quadro de referência adequado para analisar o desempenho das funções do reitor na administração do liceu. Na verdade ela é, genericamente, compatível com a descrição do quadro legal (ver capítulo 3) e com a própria interpretação que grande parte dos reitores faz do seu cargo e que transparece nos relatórios.

Todavia a informação disponível nos relatórios não permite uma descrição detalhada, e caso a caso, das diferentes tarefas inventariadas quer por Morgan e sua equipa, quer por Anne Jones. Nesse sentido, parece mais adequado adoptar uma descrição mais genérica, centrada em domínios de intervenção, como a que utilizei na "análise comparativa" atrás referida (Barroso e Sjørslev, 1991), abordando sempre que possível algumas das dimensões que decorrem das sub-categorias construídas no estudo de Jones, em particular.

Os dados recolhidos nos anos de 1937, 1947 e 1957 (ver anexo IX), permitem caracterizar o campo de acção concreta dos reitores na administração do liceu e serão completados pelas referências que os reitores fazem (não de uma maneira sistemática) ao desempenho do seu cargo e que constam do conjunto dos relatórios analisados.

Irei, portanto, descrever os aspectos mais significativos da intervenção do reitor nos domínios «*administrativo e financeiro*», «*pedagógico e educativo*», «*relações internas*» e «*relações externas*», pondo em destaque as intervenções que melhor tipificam os seus comportamentos neste campo.

### 2.1. Domínio administrativo e financeiro

No capítulo 6 já tive a oportunidade de analisar as funções desempenhadas pelo reitor em aspectos essenciais deste seu domínio de intervenção, como seja a planificação dos horários, a organização das turmas, a distribuição do serviço docente, a afectação dos espaços, cuja exigência e complexidade era sistematicamente assinalada pelos reitores. A este conjunto de tarefas relacionadas com a preparação do início do ano lectivo, é de acrescentar as que se prendem com a realização do serviço de exames, quer de internos quer de externos, que constituem o segundo conjunto mais "pesado" de tarefas administrativas que o reitor tinha de coordenar.

Esta "função administrativa" que além da "organização dos horários e dos exames", incluía também a " direcção do pessoal", o "trabalho de expediente" e a "administração financeira" constituía uma das áreas de trabalho do reitor e seus auxiliares (vice-reitor e secretário) que mais o absorvia e onde menos capacidade de decisão possuía, não passando de meros "executores". Eram em geral, também, as funções para as quais se sentiam menos vocacionados.

Nos relatórios, o reitor, o vice-reitor, secretário, pessoal de secretaria e médico escolar, aparecem frequentemente incluídos na rubrica «*pessoal administrativo*», ao passo que os professores são registados na rubrica «*pessoal docente*».

Uma síntese de algumas críticas frequentes (embora nem sempre tão explícitas) sobre este domínio das funções do reitor e das suas limitações encontra-se no relatório da secção masculina do liceu de Passos Manuel, em Lisboa, em 1937-38:

«*Quanto aos Reitores - além de perderem em tarefas burocráticas o tempo*

*que devia destinar-se à efectiva direcção pedagógica dos liceus - são responsáveis pela marcha destes, sem terem a faculdade de actuarem directamente nas alavancas que comandam. Qualquer coisa parecida em tornar responsável pelos acidentes a que deu lugar, o condutor de um carro a quem se tolhe a indispensável liberdade de movimentos.»*

E para ilustrar essas limitações o vice-reitor João Dâmaso Rego que dirigia esta secção dá o exemplo do que se passa no aspecto financeiro, com a centralização das compras de material e mobiliário: *«O Conselho Administrativo tem sob a sua responsabilidade um movimento de receitas e despesas no total de algumas centenas de contos. Mas não pode gastar uma dezena de escudos na compra de um simples banco.»*

Para resolver esta situação, o responsável pela secção masculina do liceu Passos Manuel propõe *«uma descentralização controlada pela Administração Central no que respeita a assuntos de maior importância; os restantes seriam completamente afectados aos liceus.»* Como exemplo dessa "descentralização controlada" sugere que seja o reitor a colocar os professores auxiliares e agregados, bem como os provisórios e a aquisição de material de valor excedente a certo limite, mediante a apresentação de orçamentos, cabendo num caso e no outro recurso para o Ministério, no caso de haver reclamações. Quanto às medidas que deviam ser "afectadas plenamente aos liceus" aponta: a aplicação de sanções disciplinares menos graves aos empregados menores e de secretaria; as classificações das provas de exame; a relevação das faltas dos alunos (que a partir do Estatuto de 1947 passaram a ser efectuadas pelo Conselho Disciplinar); a aquisição de material (inclusive mobiliário) abaixo de certos limites.

A análise dos relatórios permite confirmar que a área da *«gestão financeira»* e a *«gestão de pessoal»*, apesar da sua importância no funcionamento do liceu, são aquelas onde a margem de manobra do reitor é mais reduzida.

- As competências do reitor no domínio financeiro são partilhadas, como vimos no capítulo 3, com o Conselho Administrativo, embora ele seja o principal responsável, mesmo quando é o vice-reitor a exercer a presidência desse conselho, como acontece a partir do Estatuto de 1947. Todavia estas competências resumem-se, no essencial, a gerir as receitas e despesas previamente fixadas no orçamento, para as diferentes rubricas.

A maior parte das despesas orçamentadas diz respeito ao pessoal. Segundo

dados recolhidos nos relatórios de 1937, 1947 e 1957 (ver anexo IX e XII) a percentagem média de despesas de pessoal, em cada um desses anos foi, respectivamente, de 91,24 %, 88,92 % e 92,03 % . Apesar de haver algumas variações significativas entre os diversos liceus (que podiam atingir 10 a 15% de diferença), elas diziam respeito em particular ao maior ou menor peso que podiam ter as despesas com luz, aquecimento, água, etc., ou despesas com a conservação de imóveis, que tinham que ver quer com o número de alunos, quer com o estado de degradação do edifício.

Quanto às despesas de funcionamento que revertiam directamente sobre o trabalho de professores, em particular, a de material didáctico, consumíveis para laboratórios, livros e visitas de estudo as dotações orçamentadas são muito reduzidas (da ordem dos 15 a 20 % das despesas que não são de pessoal). (Ver a título de exemplo a conta de gerência do Liceu de Lamego, em 1947, no anexo XII).

As queixas, neste domínio são frequentes nos relatórios, como ilustram estes dois exemplos:

- «A escassez de verbas que são distribuídas ao liceu no Orçamento Geral do Estado pelas suas diversas rubricas, verbas que somente com muita dificuldade permitem, e por via de regra mal, a manutenção e conservação do existente, sem se poder encarar a possibilidade de qualquer processo ou desenvolvimento mais lato; algumas dessas rubricas têm mesmo restrições que impedem a melhoria do material didáctico ou a compra de mobiliário indispensável, como a de "Aquisição de móveis"; outras são tão pequenas como a de "Excursões" ou a de "Serviços clínicos" que não consentem as despesas normais a que dizem respeito. É aflitiva a tortura do Conselho Administrativo, assediado com lógicos e justos pedidos por parte dos professores, directores de gabinetes, que vivem na ânsia de poder melhorar os serviços a seu cargo, dotando os laboratórios com mais um aperfeiçoamento ou mais um reagente, e aos quais sistematicamente, ele se vê forçado a responder com a desanimadora frase "não há verba"; não há interesse, nem estímulo que resista em tais circunstâncias, e de tal o marasmo, a inércia, a paragem, a morte de todas as iniciativas, a ausência de todo o progresso, o estagnamento de todas as actividades (...)» (Relatório do liceu de Santarém, 1942-43).

- «São insuficientes algumas das dotações orçamentais, especialmente as destinadas a aquisições, impressos, expediente e limpeza. É difícil manter não só o edifício num estado de limpeza aceitável, mas também manter áreas ajardinadas e os pátios de

*recreio tratados de maneira a evitar reparos a milhares de pessoas que, no decorrer do ano, entram no edifício, dispondo de verbas tão exíguas. O Conselho Administrativo tem que fazer prodígios de equilíbrios para poder, com tais verbas, acudir às necessidades do liceu.» (Relatório do liceu de Oeiras, 1957-58).*

*- «Como as dotações orçamentais não têm acompanhado proporcionalmente o aumento da frequência escolar e do custo de vida, não é sem grandes dificuldades que o Conselho Administrativo vai fazendo face aos enormes encargos, nomeadamente no que respeita a luz, aquecimento e limpeza, dado o aumento de mais 9 salas de aula.*

*Por outro lado, é absolutamente incomportável para o nosso orçamento a reparação conveniente dos estores das janelas (...). Torna-se, por isso, urgente a concessão de um subsídio extraordinário que permita ocorrer às despesas com uma reparação do edifício (...).» (Relatório do liceu de Castelo Branco, 1959- 60).*

A limitação das competências do reitor e da autonomia do liceu, neste domínio, era tanto mais posta em evidência quanto o liceu era produtor de receitas próprias significativas, decorrentes quer do pagamento das propinas dos alunos, quer de serviços prestados, em especial com os exames do ensino particular e a utilização dos laboratórios para aulas de alunos do ensino particular que não possuíam estes equipamentos nos seus colégios (ver quadro 25).

**Quadro 25**  
**Principais indicadores financeiros dos liceus**

|   | 1937     | 1947     | 1957     |
|---|----------|----------|----------|
| Percentagem média de despesas de pessoal, no conjunto das despesas                                    | 91,24 %  | 88,92 %  | 92,03 %  |
| Percentagem média da cobertura das despesas totais pelas receitas do liceu (propinas, exames, etc.)   | 44,16 %  | 32,39 %  | 38,48 %  |
| Despesas por aluno (calculadas a partir do total de despesas do Liceu)                                | 1275\$14 | 1801\$09 | 1947\$11 |
| Custo por aluno para o Estado (calculado a partir das despesas não cobertas pelas receitas do liceu). | 750\$56  | 1232\$13 | 1323\$87 |

Fontes: Calculados a partir dos dados recolhidos nos relatórios respectivos e que se encontram no anexo XII, onde se apresentam os mesmos dados por liceu e ano.

Antes de as associações escolares serem integradas na Mocidade Portuguesa elas constituíam uma fonte de receita suplementar para introduzir alguns melhoramentos no funcionamento do liceu (construção de ringues de patinagem, aquisição de equipamentos, como máquina de projectar filmes, etc.) e para custear visitas de estudo, festas e prémios escolares, para além dos fins de acção social escolar em relação a alunos mais carenciados, quer através da quotização dos alunos, quer com o lucro das vendas na papelaria, bufete e cantina.

Com o desaparecimento destas associações todas as receitas suplementares são pertença do Centro Escolar da M.P. ou da M.P.F. que passam, igualmente, a explorar aqueles serviços e a administrar as verbas de acordo com critérios definidos pelo Comissariado Nacional. Esses critérios atribuíam as verbas às iniciativas do Centro, e delas só podiam beneficiar os alunos inscritos na Mocidade. A aplicação destas verbas integrava-se assim numa estratégia de aliciamento dos alunos quer para fazerem parte desta organização (quando ela deixou de ser obrigatória para todos os matriculados no liceu), quer para serem "bons filiados", uma vez que a selecção dos beneficiados era feita pelos

responsáveis do Centro, mesmo no que se refere à prestação de apoio económico a "alunos pobres".

- Quanto aos aspectos relacionados com a gestão de pessoal, também as limitações à actuação do reitor são bastante evidentes e constituem por vezes motivo de queixa.

No que respeita ao pessoal docente já fiz referência à impossibilidade de os reitores interferirem, segundo critérios próprios, neste domínio, face às minuciosas instruções que eram remetidas pela Direcção Geral e pela Inspecção (a partir de 1947) sobre a distribuição do serviço docente e a organização dos horários (ver capítulo 6).

Do mesmo modo (e à semelhança do que já fora assinalado pelo director da secção do liceu Passos Manuel, em 1937, acima citado), e à medida que aumenta o número de professores eventuais, os reitores continuam a queixar-se de não poderem interferir na sua selecção, como acontece com o reitor do liceu de Faro, no seu relatório de 1958-59:

*«(...) Não é possível trabalhar com êxito, enquanto não for concedida aos reitores dos liceus a faculdade de proporem eles mesmos os seus colaboradores eventuais depois de os escolher dentro das normas a estabelecer superiormente. Tal como está a fazer-se esse recrutamento, com base apenas numa meia folha de papel selado que é entregue numa repartição superior, onde entram milhares de outros idênticos, como é possível saber quem é o signatário, e que qualidades e aptidões possui para a função de educador - função de tão alta responsabilidade! Afigura-se-nos que tão magno problema não pode ser resolvido - apenas burocraticamente, nem em função de estatísticas de escolaridade, ou pelo número de anos de serviço já prestado. Há factores pessoais indispensáveis no trabalho de educar que não estão implícitos em nenhum destes elementos.» (Relatório do liceu de Faro, 1958-59).*

Quanto ao pessoal não docente (de secretaria e pessoal menor) as queixas vão em geral contra o facto de ser bastante diminuto e os quadros não terem acompanhado, de maneira suficiente, o aumento da população escolar e o consequente avolumar de serviço, principalmente no que respeita às matrículas e serviço de exames. Aliás a falta de pessoal

de secretaria é muitas vezes invocada como desculpa pelo atraso na entrega dos relatórios, uma vez que eram dactilografados nesses serviços.

Todavia, os indicadores registados no anexo XII sobre este tipo de pessoal, mostram ter havido uma evolução global positiva, principalmente no último ano da série: o número médio do pessoal de secretaria nos vários liceus de que disponho dados era de 1,87 em 1937, 2,10 em 1947 e 3,6 em 1957; quanto ao "pessoal menor", era de 6,53 em 1937, 8,07 em 1947 e 10,04 em 1957. Convém contudo assinalar que o aumento do "pessoal menor" era conseguido muitas vezes pela contratação de serventes assalariados, pelo próprio reitor, com verbas da dotação orçamental, e que o pessoal do refeitório era contratado pelo centro escolar da M.P. e não fazia parte desta lista.

Para o exercício destas funções o reitor era auxiliado pelo vice-reitor, pelo secretário e pelos directores de instalações (1 para a biblioteca, 1 para o agrupamento das instalações de ciências naturais, química e física, 1 para o agrupamento das instalações de geografia, desenho e trabalhos manuais). Enquanto o vice-reitor tinha redução do serviço lectivo (de 3 a 6 horas conforme o liceu tivesse menos ou mais de 20 turmas), o secretário e os directores de instalação não tinham qualquer redução. Além disso os vice-reitores e os secretários recebiam uma gratificação equivalente a metade da recebida pelo reitor (no Regulamento de 1947 a gratificação dos vice-reitores e secretários era de 250\$00 mensais para os liceus com 3º ciclo e 200\$00 para os liceus só com 2º ciclo), e os directores de instalação uma gratificação de 50\$00, só durante dez meses por ano. Como se vê as condições não eram muito aliciantes pelo que a legislação previa que estes cargos eram de aceitação obrigatória.

O vice-reitor assistia ao reitor em vários domínios, principalmente nas tarefas de fiscalização e nos aspectos administrativos financeiros (exercia a presidência do conselho administrativo embora a orientação das actividades deste conselho continuasse a pertencer ao reitor). Quanto ao secretário as suas funções tinham que ver com: a preparação do expediente dos conselhos escolar, disciplinar e administrativo; lavrar as respectivas actas e ter sobre a sua guarda os respectivos livros; coadjuvar o reitor no serviço de correspondência oficial.

É difícil avaliar das relações entre o reitor e os seus auxiliares, através das informações fornecidas nos relatórios, todavia quando os reitores, no final dos relatórios, chamam a atenção da colaboração prestada ou referem o corpo docente e determinados elementos do pessoal de secretaria (normalmente o chefe) e pessoal menor, ou então quando citam nomes de professores, nem sempre aparece o vice-reitor.



Estas referências a colaborações especiais de certos professores que não exercem cargos, parece ser a tradução de uma organização informal de apoio ao reitor assente em solidariedades pessoais ou de interesses, alternativa à organização formal dos cargos de vice-reitor ou secretário, nomeados pelo ministro, o que permite que em alguns casos surjam incompatibilidades entre os ocupantes dos diversos cargos, por personalidade, passado profissional, etc.

Esta possibilidade é mais frequente nos casos em que o mesmo reitor trabalha durante o seu reitorado com diversos vice-reitores, ou quando o mesmo vice-reitor trabalha com vários reitores, o que ilustra o facto de que, nem sempre, quando havia mudança de reitor se verificava mudança de vice-reitor (ver anexo VII, lista de reitores e vice-reitores por liceus e anos).

Embora sejam raros, é possível encontrar nos relatórios sintomas de desinteligências entre estes titulares de cargos.

Um exemplo, "por omissão", é dado pelo reitor do liceu de Setúbal, António Manuel Gamito, em 1937-38, quando ao terminar os seu relatório afirma:

*«Antes de encerrar este relatório, não quero, por dever de justiça, deixar de mencionar todos aqueles que além do estritamente obrigatório, me auxiliaram na direcção e trabalho pelo desenvolvimento e progresso deste liceu». Os nomes que cita são os do médico escolar, o professor de educação moral e cívica, 3 professores efectivos e 1 professora agregada e o chefe de secretaria. A propósito deste último diz: «Há quase dez anos que este distintíssimo funcionário tem sido um dos meus mais preciosos auxiliares na direcção e administração deste liceu. (...) Henriques Tavares é destes funcionários obscuros cuja obra merecia ser recompensada e devidamente apreciada pelo Estado.» (Relatório do liceu de Setúbal, 1937-38).*

Outro exemplo, desta vez com uma crítica explícita encontra-se no "desabafo" do reitor do liceu Gil Vicente, Joaquim Romão Duarte, em 1959-60: *«(...) a reitoria (quase sem qualquer auxílio por parte do vice-reitor e dos directores de ciclo, estes por se encontrarem absorvidos pelo expediente, cada vez mais volumoso, e aquele por motivo do precário estado de saúde e manifesta má vontade em colaborar com o reitor) continuou lutando contra todas estas dificuldades, às quais se acrescenta a da falta de educação de muitos alunos, provenientes de famílias e de meios populacionais pouco elevados.» (Relatório do liceu de Gil Vicente, em Lisboa, 1959-60).*

Noutros casos, principalmente quando o reitor e vice-reitor asseguram os respectivos cargos em conjunto, há bastante tempo no liceu, é de pressupor uma boa colaboração, como acontece, por exemplo, entre outros: no liceu de Beja entre 1946 e 1956, no liceu Infanta Dona Maria entre 1944 e 1959, no liceu de Faro, entre 1951 e 1959, no liceu do Funchal entre 1948 e 1959, no liceu D. João de Castro entre 1949 e 1955, no liceu Dona Filipa de Lencastre entre 1949 e 1959, no liceu Maria Amália de Carvalho entre 1947 e 1959, no liceu Passos Manuel entre 1951 e 1958, no liceu Rainha Dona Leonor entre 1949 e 1959, no liceu de Ponta Delgada entre 1949 e 1959, no liceu Carolina Michaelis entre 1940 e 1959, no liceu Rainha Santa entre 1947 e 1959, no liceu D. Manuel II entre 1946 e 1959, no liceu de Castelo Branco entre 1947 e 1956, e no liceu de Viseu entre 1951 e 1959. (Ver anexo VII, lista de reitores e vice-reitores por anos e liceus).

Exemplos desta boa colaboração são referidos no relatório do liceu de Funchal de 1955-56 e do liceu de Faro de 1958-59:

- «*Valiosa continuou a ser em 1955-56 a actividade desenvolvida pelo Vice-reitor - Clementino Moniz de Sousa - e pela Directora da Secção Feminina - D. Eulália da Conceição Freitas.*

*Com a devida cautela, dirigiu o primeiro os serviços administrativos e da maior utilidade foi a sua intervenção em vários problemas de relativa importância sob o ponto de vista educativo ou disciplinar, olhou com interesse pelos jardins e pomares e - sem quebra de continuidade e ausente o Reitor - esteve à frente do liceu durante cinco ou seis semanas, tudo orientando com firmeza e prudência. (...)» (Relatório do liceu de Funchal, 1955-56).*

- «*A terminar não podemos deixar de arquivar aqui uma palavra de gratidão a todos quantos nos ajudaram com o seu zelo, a sua dedicação pelos serviços e a sua competência profissional, na condução e direcção deste transcendente serviço da modelação das almas. Seja-nos, todavia, permitido destacar, entre todos, as pessoas que tiveram sobre os seus ombros o duro encargo de dirigir qualquer serviço, e ainda, entre esses, os seguintes: Vice-reitor - Dr. José Correia do Nascimento; Directora da secção feminina - D. Maria José Pereira Fernandes; Professor-Secretário - Dr. Luís Ascensão Afonso; Director do 1º ciclo - Dr. Elviro Augusto da Rocha Gomes; Director do 2º ciclo - Dr. Luís dos Innocentes Afonso; Director do 3º ciclo - Dr. Joaquim da Rocha Peixoto Magalhães. Colaboradores directos e amigos de todos os momentos, é-lhes devida aqui - mais uma vez*

- *uma palavra de amizade e gratidão por terem sempre colocado ao nosso dispor, incondicionalmente, as suas invulgares qualidades pessoais e a sua alta capacidade de educadores.*» (Relatório do liceu de Faro, 1958-59).

No conjunto das funções administrativas e financeiras, aquela em que mais parece haver uma assunção, por parte do reitor, de uma competência explícita diz respeito ao exercício da liderança sobre o pessoal docente. Liderança tanto mais facilitada quanto a maioria dos reitores faz questão em declarar expressamente nos seus relatórios a boa colaboração que, no geral, foi dada pelos professores, destacando por vezes alguns nomes dos que mais o apoiaram. (Ver desenvolvimento deste aspecto no ponto "relações internas" deste mesmo capítulo).

Esta valorização, na representação que o reitor tem das suas funções, das que se prendem com a sua intervenção sobre os professores e sobre os alunos, por oposição às tarefas puramente administrativas e financeiras, é visível no balanço que os reitores fazem da sua reitoria, como acontece por exemplo com o reitor do liceu D. Manuel II, José de Sousa Vieira, em 1940-41: *«(...) Devo confessar que foi limitada a acção do reitor, não por estorvos de colaboração que foi sempre franca e confiada, mas por ser predominantemente solicitado por questões de carácter administrativo. A função pedagógica e administrativa não deviam reunir-se nas mesmas mãos. O inconveniente que deste facto resulta agrava-o ainda neste liceu a morosidade e a deficiência dos serviços da secretaria que, por motivo de doença, raro tem tido todo o pessoal em exercício.»* (Relatório do liceu D. Manuel II, no Porto, em 1940-41).

Em síntese e sobre as funções do reitor no domínio administrativo e financeiro é possível retirar dos relatórios as seguintes conclusões:

- As tarefas que o reitor exerce são semelhantes, no essencial, às que ainda hoje aparecem identificadas nos estudos que tentam caracterizar o perfil funcional do cargo de chefe de estabelecimento de ensino, em particular: *«gerir recursos», «planificar, organizar, coordenar e controlar», «manutenção de edifícios e equipamentos»* (da grelha de Morgan e Hall); *«organizar», «planificar», «avaliar», «gerir recursos»* (da grelha de A. Jones), apresentadas atrás.

- O desempenho destas tarefas faz-se no interior de um quadro normativo rígido em que a margem de manobra do reitor é extremamente reduzida, sendo remetido

para o papel de simples executante. É neste domínio que mais se faz sentir o carácter centralizador e burocrático da administração do sistema de ensino, durante o período do Estado Novo, e principalmente com a publicação do Estatuto de 1947, conforme foi analisado a propósito da evolução do quadro legal (capítulos 3 e 4).

As informações recolhidas nos relatórios confirmam que, apesar de se verificarem diferenças nos estilos e processos de gestão dos reitores entre si, bem como entre os vários liceus e os vários anos, se trata de uma área em que a "norma" e a "realidade" andam próximas, se exceptuarmos o que foi dito no capítulo 6 a propósito da "gestão do tempo, dos espaço, dos agrupamentos e do serviço docente".

- Estas funções sujeitam o reitor a uma "racionalidade administrativa" a que ele adere mais, ou menos, conforme as suas características pessoais, a experiência que têm do cargo e as condições específicas do liceu em que exerce funções. Todavia, existem vários testemunhos que mostram não ser uma das funções que é mais do agrado da maior parte dos reitores, e que é vivida, frequentemente, como estando em conflito com uma dimensão que é mais valorizada: "as funções pedagógicas e educativas".

## **2.2. Domínio pedagógico e educativo**

As funções do reitor neste domínio encontram-se igualmente definidas na legislação (ver capítulo 3) e exercem-se sobre: **a orientação e controlo das actividades curriculares e extra- curriculares; a coordenação do trabalho dos professores; e a orientação educativa e disciplinar dos alunos.**

No capítulo anterior, a propósito da coordenação do ensino, caracterizei já as tarefas do reitor e seus delegados (directores de ciclo) no domínio da supervisão dos professores e na orientação pedagógica geral tendo em vista assegurar o cumprimento dos programas, o "regime de classe", e a obtenção dos resultados adequados.

Irei por isso centrar-me, agora, nas outras duas áreas de trabalho do reitor (orientação e controlo das actividades curriculares e extra-curriculares, e orientação educativa e disciplinar dos alunos) que correspondem igualmente a campos de acção concreta do reitor onde é mais visível a sua acção como "líder" organizacional.

Esta análise incide essencialmente sobre três rubricas dos relatórios

intituladas «*rendimento do ensino*»; «*obras circum-escolares*»; «*A disciplina*» (ver anexo VI). Através delas é possível identificar três tarefas que assumiam um significado importante da acção do reitor nestes domínios: o controlo sobre o rendimento do ensino; a organização de "salas de estudo"; a definição e controlo da disciplina.

### 2.2.1. Controlo sobre o rendimento do ensino

A descrição dos resultados escolares dos alunos do liceu e os comentários dos reitores sobre os mesmos ocupam um lugar importante nos relatórios, não só porque a isso são obrigados, mas porque neles se joga muito da imagem do liceu e da acção do próprio reitor.

Os reitores manifestam, em geral três tipos de preocupações quando fazem a apreciação dos resultados obtidos pelos alunos do liceu:

- mostrar que houve uma "selecção justa" feita com critérios de objectividade;
- justificar os maus resultados eventualmente obtidos, com as características da população escolar e das suas famílias;
- preservar uma imagem de eficiência do liceu pela comparação dos resultados obtidos durante o ano, com os que são obtidos nos exames, e pela comparação dos resultados obtidos nos exames entre os alunos internos e os alunos externos. No primeiro caso, o objectivo é mostrar o acerto da avaliação feita pelos professores, e no segundo caso, a supremacia do ensino oficial sobre o ensino particular.

Embora os relatórios apresentem quase sempre os resultados escolares repartidos por turmas e ciclos (ver anexo IX), a sua interpretação e tratamento estatístico torna-se difícil, devido à divergência de critérios utilizados para calcular as aprovações e reprovações dos alunos: umas vezes os reitores calculam a percentagem de aprovações em função dos alunos que "chegam ao fim do ano" (excluindo, portanto os que abandonaram o liceu, passaram ao particular, ou foram transferidos para outro liceu); outras vezes calculam as percentagens a partir do total de matriculados, o que naturalmente faz baixar o aproveitamento.

Esta questão é várias vezes referida pelos reitores e os próprios inspectores

têm dúvidas na maneira como hão-de apreciar o rendimento de ensino: «*O rendimento do ensino oscilou entre 78% (no 1º ano) e 59,5%. Não se indica como se calcularam estas percentagens; mas se foi, como é de supor, sobre o número de alunos que chegaram ao fim do ano, parece poder concluir-se que o aproveitamento não foi satisfatório*» (Parecer do inspector ao relatório do liceu do Funchal de 1948-49).

Os dados recolhidos mostram existirem variações significativas de rendimento entre os liceus e ao longo dos anos (6) e embora não seja possível determinar a verdadeira influência do reitor na uniformização de critérios de avaliação e selecção, é patente, em muitos relatórios, essa preocupação.

Ela exerce-se através de vários dispositivos, como por exemplo: intervenção do reitor ou do director de ciclo nas reuniões do "conselho de professores" em que são atribuídas as notas de fim de período (que como já disse são da responsabilidade do conselho); coordenação da avaliação através de exercícios de apuramento comuns às turmas do mesmo ano; e, em alguns casos, pela análise comparativa das notas dadas por cada professor, com o fim de detectar os principais desvios.

A intervenção do reitor neste domínio, para além das suas obrigações legais, resulta muito da concepção que ele possui quanto às causas que determinam o mau rendimento dos alunos (quer "em quantidade" - percentagem de reprovações; quer "em qualidade", poucas notas superiores a 14).

São várias, as causas apontadas para explicar as reprovações dos alunos, mas é possível agrupá-las em três grandes conjuntos (7): «*inteligência escassa e problemas de saúde*»; «*falta de estudo dos alunos e desinteresse das famílias*»; «*pobreza e más condições de vida*».

- No primeiro conjunto de causas, a psicologização do insucesso manifesta-se através da actividade dos médicos escolares, que no seu relatório davam conta dos resultados da «*classificação psicométrica*» dos alunos do 1º ano e da incidência que ela tinha nos resultados dos alunos. Muitas vezes, as análises que os médicos escolares fazem nos relatórios que tinham de enviar para a Inspecção de Saúde Escolar eram incorporadas nos relatórios dos reitores, ou parcialmente transcritas (8). São vários os casos dos médicos escolares que realizam sistematicamente estes "trabalhos de ordem psico-mental", com base no teste "Ballard" (apesar de não se encontrar aferido para a população portuguesa, como reconhece a médica escolar do liceu Infanta Dona Maria, de Coimbra).

Um dos muitos exemplos deste tipo de apreciação que, pelo seu "aspecto científico", recolhia uma certa credibilidade junto dos reitores, encontra-se no relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, em 1958-59, embora a reitora se interrogue sobre as discrepâncias dos dados fornecidos pela médica escolar, e os resultados obtidos pelas alunas:

*«No quadro da classificação Psicométrica [das alunas do 1º ano] estão mencionados:*

- 3 casos de inteligência muito superior*
- 12 casos de inteligência superior*
- 72 casos de inteligência normal*
- 53 casos de inteligência escassa*
- 41 casos de inteligência débil*
- 35 casos de inferioridade mental*

*É portanto de 129 o número de alunas mal dotadas, o que dá uma percentagem de 59,72%, havendo 35 casos de inferioridade mental.*

*Em 1957/1958, a percentagem de alunas mal dotadas foi de 64,35%, havendo 35 casos de inferioridade mental, e 216 alunas.*

*Em 1956/1957, a percentagem de alunas mal dotadas foi de 68,15%, havendo 52 casos de inferioridade mental, em 201 alunas.*

*É interessante comparar o resultado das classificações psicométricas das alunas do 1º ano, com a sua escolaridade.*

*Assim, das alunas com inteligência muito superior só uma atingiu a média de 15 valores, tendo as outras obtido, apenas 11 e 12 valores.*

*Das de inteligência superior, três atingiram 14 valores; sete ficaram entre 10 e 12 e duas ficaram reprovadas, das quais, uma em quatro disciplinas !*

*Das de inteligência normal só seis atingem a nota de Bom (cinco com 14 valores e uma com 16); 52 obtiveram notas entre 10 e 13 valores.*

*Das restantes catorze, desistiram 4 e ficaram reprovadas 10.*

*Das de inteligência escassa, duas atingiram 14 valores e 39 classificaram-se de 10 a 13 valores, tendo ficado 8 reprovadas e tendo havido 5 desistências.*

*Das 41 de inteligência débil, 14 ficaram reprovadas, mas das que passaram*

*é de notar que uma atingiu nota de Bom, 14 valores; 17 situaram-se entre 11 e 13 valores e 10 tiveram 10 valores.*

*Das 35 de inferioridade mental 11 conseguiram vencer o ano, atingindo três nota de 12 valores! As restantes ficaram reprovadas ou desistiram.*

*Há, assim, na apreciação destes resultados, anomalias que mal se explicam quanto à correlação dos índices de capacidade intelectual e resultados de escolaridade.»*  
(Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1958-59)

- No segundo conjunto de causas - *«falta de estudo e desinteresse das famílias»* - trata-se de um argumento de tipo "profissional", frequente entre os professores, e que revela uma desconfiança tácita destes em relação aos alunos e suas famílias, acusando-os de não corresponderem àquilo que "o liceu" exige deles. Esta é sem dúvida a posição mais frequente que se encontra nos relatórios para explicar o não rendimento de determinados alunos e corresponde ao que se pode denominar de uma "pedagogia do pecado original". À semelhança da conhecida *«teoria X»*, com que Mc Gregor (1976) explica o comportamento de certos chefes de empresas em relação aos trabalhadores (9), também o aluno é visto como alguém que não gosta de trabalhar e por isso deve ser obrigado e fiscalizado de perto, tarefa que deve aliar a família à escola, e sem a qual o aluno não "terá salvação".

Um dos muitos exemplos que encontrei deste tipo de explicação, dada pelos reitores, para justificar o baixo rendimento dos alunos, encontra-se no relatório do liceu de Póvoa do Varzim em 1954-55:

*«O baixo rendimento deve-se, em parte, à maneira como os alunos estudam. Não existe um trabalho diário, metódico; existe um estudo de afogadilho nas vésperas dos dias dos exercícios de apuramento ou das chamadas.*

*Para contrariar este modo de proceder, aconselha a reitoria que os professores devem fazer chamadas diárias e não devem marcar exercícios escritos com muitos dias de antecedência.*

*Os alunos devem estar preparados todos os dias para chamadas e para os exercícios escritos que não envolvam grande quantidade de matéria.*

*A vida actual, movimentada, com grande número de diversões concorre, com uma grande quota parte, para desviar o aluno do seu trabalho escolar.*



*Além disso encontram, muitas vezes, os alunos um meio familiar propício ao "princípio do menor esforço": família desconhecedora da vida liceal, não colaborando com a escola, umas vezes por desconhecimento, outras por comodismo não querendo deslocar-se ao Liceu.*

*Sem uma vigilância constante dos Encarregados de Educação sobre os alunos não se pode esperar um rendimento satisfatório. A escola, só por si, não pode fazer tudo.»*  
(Relatório do liceu de Póvoa do Varzim, 1954-55)

Ou ainda, como diz o director do 2º ciclo no seu relatório que o mesmo reitor do liceu da Póvoa de Varzim, Diamantino Soares, transcreve parcialmente, para reforçar os seus argumentos:

*«O aluno, em geral, é fraco e a causa disto deve-se atribuir, a meu ver, a dois factos: o ambiente familiar e o ambiente extra-familiar. No ambiente familiar, escusado será enumerar as causas que impedem um meio salutar e propício para um estudo rendoso na sua maior parte; no ambiente extra-familiar, com a cumplicidade dos pais ou dos encarregados de educação, os alunos passam grande parte do tempo disponível nos cafés, ora conversando, ora jogando bilhar e outros jogos e o restante do tempo a lerem aventuras policiais ou relatos desportivos, não falando no tempo que perdem na frequência assídua ao cinema. Com todo este tempo perdido, o aluno tem de ser fraco, nem admira!»*  
(Relatório do liceu da Póvoa do Varzim, 1954-55).

Esta influência "dos motivos de ordem extra-escolar" é agravada no entender do reitor do liceu de Braga, em 1958-59, Feliciano Ramos, pelo facto de muitos alunos estarem a estudar num liceu fora da sua residência, e portanto abandonados da sua família:

*«De entre esses motivos, salientam-se todos os que desviam os nossos rapazes para todas as espécies de distrações, algumas declaradamente condenáveis e ilícitas. O cinema, o abuso do interesse pelas actividades desportivas, a permanência nos cafés tiram aos estudantes muitas horas que deveriam empregar-se nos estudos. Torna-se-lhes necessário a observância de um sistema de vida disciplinada. Isolados da família, encontram-se muito abandonados, como já dissemos.»* (Relatório do liceu de Braga, 1958-59).

Não admira, por isso que, na falta de internatos (10), uma das principais estratégias desenvolvidas pelos reitores seja criarem "salas de estudo" nos liceus, permitindo o seu funcionamento em regime de "semi-internato", como iremos ver a seguir (em 2.2.2.).

Mas se os argumentos utilizados até aqui tipificam aquilo que os reitores configuram como o universo "das tentações masculinas", isso deve-se, como constata o reitor do liceu de Faro, ao facto de, nos liceus mistos, as raparigas apresentarem em média melhores resultados que os rapazes:

*«Inquestionavelmente, isto não traduz uma superioridade do nível mental do sexo feminino, mas tão só o resultado de uma regularidade de vida, quase pode dizer-se, comum a todas as raparigas da província, e que os rapazes desconhecem, mesmo aqueles que vivem em casa dos pais: o meio chama-os e eles cedem às mil solicitações do nosso tempo, abandonado o estudo; pelo contrário as raparigas permanecem em casa (em regra) toda a parte livre do dia e à noite, e têm assim oportunidade mais numerosas para se preocuparem com o estudo.»* (Relatório do liceu de Faro, 1956-57).

Todavia, para a reitora Dionísia Camões, do liceu feminino Infanta Dona Maria, em Coimbra, as raparigas não estão isentas da influência desses factores extra-escolares.

Ao fazer o inventário das causas que explicam o facto de alunas que obtiveram bons resultados nos testes psicométricos acabarem por reprovar, esta reitora, apoiada nas fichas da médica escolar, enumera as principais:

*«(...) muito mimo; ausência da família; brincadeira com os irmãos num quintal; mau ambiente em casa por discórdia da família, passando muito tempo a brincar na rua; residência muito afastada do liceu; muito barulho e falta de ordem em casa; menorrugas relacionadas com a instalação da puberdade; metrorragias devidas à mesma causa; namoradeira; doença; distrações em casa, jogando cartas ao serão ...*

*Em contrapartida sublinham-se dois casos em que coeficientes baixos de intelectualidade corresponderam bons resultados: trata-se de alunas muito amparadas e com explicações para todas as disciplinas.»* (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, em Coimbra, 1954-55)

Estas explicações do insucesso escolar centradas no aluno e nas suas famílias aparecem por vezes (e principalmente para os últimos anos da série em estudo) cruzadas com argumentos que envolvem o liceu numa corresponsabilização por esses maus resultados, em particular devido à exigência do plano de estudos e dos programas de algumas disciplinas, e à existência, cada vez maior, de um elevado número de professores eventuais. É essa a opinião, por exemplo do reitor do liceu Passos Manuel, Guerreiro Murta:

*«O ano escolar de 1958-1959 decorreu, pode dizer-se, normalmente, sem grande diferença dos anteriores. A mesma falta de aplicação da maioria dos rapazes, e quase a mesma falta de interesse dos encarregados de educação, que, em grande parte, só nos fins dos períodos aparecem, inquietos, prevendo notas más para os seus educandos ! Os professores (podia dizer, também, as professoras), uns mais exigentes, outros menos, sempre preocupados e absorvidos com as rubricas dos programas (e alguns, embora poucos, interpretam-nas com demasiado rigor), lamentam-se, a todo o momento, da falta de interesse pelo estudo que os alunos mostram hora a hora. E nesse estado de espírito, justificam perante a Reitoria as notas baixas que, na sua quase totalidade, não passam do suficiente. E que eles têm razão, confirmam-no em grande parte os resultados dos exames, em que, apesar das lamentações dos mestres, os seus alunos se apresentam muito melhor que os externos (...).» (Relatório do liceu de Passos Manuel, Lisboa, 1958-59).*

Uma interessante síntese das posições em confronto, durante este período a que se referem os relatórios, sobre as explicações do mau rendimento dos alunos, aparece na conferência proferida pelo médico escolar José de Paiva Boléo, do liceu Gil Vicente, em Lisboa, na sessão de abertura do ano lectivo 1947-48, curiosamente intitulada *«Causas de insucesso escolar»* (11).

O autor depois de fazer uma pequena história da Medicina Escolar, em Portugal para justificar o seu interesse pelo tema, começa por constatar a elevada percentagem de reprovações e notas fracas existente. A esse propósito exprime a sua discordância em relação às explicações baseadas no *«nível intelectual inferior»* (que ele considera atingir uma minoria de 20 a 25% dos alunos, enquanto a proporção de alunos "mal classificados" é a inversa), bem como às explicações que remetem para os alunos e famílias toda a responsabilidade. Em relação a estas últimas afirma:

*«Espíritos simplistas, ao meu espanto de tantos alunos terem notas negativas, responderão dogmaticamente: - Têm notas negativas, porque os rapazes de hoje não estudam nada. São os desportos, o cinema, as leituras romanescas ou policiais, as diversões, tudo a afastar os rapazes do estudo. Os estudantes de hoje são cábulas, são preguiçosos. E alguns, mais pessimistas, irão mais longe: - Há um abastardamento da raça, provocado pelas guerras e pela crise de alimentação, que tem a sua repercussão no estudo. Como hão-de estudar, se os rapazes são mal alimentados ? - O sucesso seria assim um corolário lógico da alimentação. E, todavia, o problema não é tão simples, como estas opiniões deixam entender»* (Conferência do médico escolar Paiva Boléo, anexa ao relatório do liceu de Gil Vicente, 1947-48)

Para Paiva Boléo as "causas do insucesso" podem ser:

- as *«doenças em geral»* (infecções, deficiências visuais não detectadas, perturbações glandulares, etc.);

- as *«doenças do espírito»* (perturbações comportamentais próprios da mocidade, *«prática dos vícios sexuais, os quais enfraquecem organismo, debilitam a vontade e perturbam gravemente o psiquismo dos rapazes»*, problemas de memória, timidez, etc.);

- o *«ambiente familiar»* (tiránias dos pais, violências intempestivas, desinteresse, luta e dissensões na família, doenças graves, dificuldades materiais sérias, etc. *«que colocam os alunos em inferioridade para o estudo»*); *«alunos deslocados no ensino liceal»* (isto é, *«os alunos que andam ali por engano. Os pais desejariam que eles fossem doutores; mas eles desejam ser comerciantes, industriais, técnicos, agricultores, artistas.»*);

- os *«programas liceais»* (*«Quer-me parecer, porém, que prevalece nos programas a habitual preocupação pedagógica e o critério discutível de que toda a aprendizagem só se pode fazer através de um ensino intensivo, com diminuição dos tempos livres e das férias.»*).

- Um terceiro conjunto de causas que ocorre também em alguns relatórios, para explicar os maus resultados escolares, tem que ver com as características específicas da população de determinados liceus, que segundo os seus reitores é maioritariamente *«pobre e com más condições de vida»*.

Esta explicação, que é próxima das que irão ser formuladas pelas "teorias

do handicap socio-cultural" (ver nota 7), surge principalmente nos liceus de Lamego, Póvoa do Varzim, Guarda, Chaves, e também nos liceus Gil Vicente e D. João de Castro, em Lisboa, mas não com todos os reitores.

Não se trata de uma explicação maioritária, mas à medida que aumenta a população que frequenta o ensino liceal e pioram as condições de vida, o argumento aparece com mais frequência.

Um exemplo deste tipo de explicação encontra-se no liceu Gil Vicente, em Lisboa, e aparece na maior parte dos relatórios feitos pelo reitor Joaquim Romão Duarte, entre 1951 e 1960.

Como pode ler-se no relatório de 1952-53:

*«Assim, parece certo que a maioria da população escolar deste liceu, sendo de famílias humildes ou remediadas, apresenta características especiais que se torna necessário tomar em consideração ao actuar, quer no aspecto de ensino, quer no de educação. (...) No aspecto de aproveitamento, há também a considerar as más condições de trabalho, deficiências de alimentação e de material escolar e outras, entre as quais, em alguns casos que são do conhecimento desta Reitoria, a falta de ambiente moral na família porque o pai vive separado da mãe, abandonou a família, etc.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, em Lisboa, 1952-53).

É com base nos mesmos argumentos que o mesmo reitor justifica, em 1955-56, o *«reduzido número de alunos que conseguem obter média para inclusão no Quadro de Honra. Crê esta reitoria que o facto se deve principalmente, às seguintes razões:*

*1º Grande número de alunos em cada turma, o que obriga a descer o nível;*

*2º percentagem elevada, neste liceu, de alunos que não possuem ambiente caseiro para estudar e muito menos quem os acompanhe e oriente;*

*3º desinteresse da quase totalidade por tudo quanto represente esforço, esquecendo-se o brio e o desejo de obter médias altas.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, Lisboa, 1955-56).

O reitor do liceu D. João de Castro, em Lisboa, é igualmente claro na atribuição das responsabilidades do insucesso às características da "massa escolar":

*«Sabido é que o rendimento do ensino resulta, por um lado, da sua qualidade e da forma como é ministrado, e por outro lado do nível da massa escolar, olhando tanto ao valor intelectual como ao meio ambiente em que essa massa é recrutada. Creio poder afirmar que o ensino neste liceu é bom; o critério de julgamento, esse é que, conforme é curial, varia de professor para professor, e receio que em alguns casos tenha atingido rigor excessivo, apesar das minhas repetidas e insistentes intervenções. Quanto à qualidade da massa escolar deve tomar-se em consideração o nível pouco elevado da população da zona de influência pedagógica deste liceu, conhecendo-se, como se conhece, quanto o ambiente familiar interfere no aproveitamento escolar do aluno.»* (Relatório do liceu D. João de Castro, em Lisboa, 1947-48).

Situação semelhante é apresentada pelo reitor do liceu da Póvoa do Varzim:

*«Quanto à qualidade, o aluno em geral é fraco pelos motivos já expostos em relatórios dos anos anteriores e nunca é de mais salientar que a maioria dos alunos que frequentam o liceu da Póvoa do Varzim são de famílias cuja situação económica é bastante dificultosa, tendo como consequência o depauperamento dos seus filhos por uma alimentação insuficiente para quem trabalha intelectualmente, brinca e cresce. Também o meio em que vivem esses alunos tem muitas vezes uma acção anulante àquela que é exercida pelo Liceu. Os alunos nestas condições nunca podem dar o rendimento desejado por mais que o professor se esforce.*

*São estas a meu ver, as causas primordiais do nível baixo que muitas vezes se nota».* (Relatório do liceu da Póvoa do Varzim, 1955-56).

### **2.2.2. A organização das "salas de estudo"**

A organização de "salas de estudo" constituía uma das principais medidas que os reitores tomavam para melhorar o rendimento do ensino, de acordo com os pressupostos atrás analisados.

Esta medida que fazia parte das competências do reitor foi prevista pela primeira vez no Estatuto de 1917 (decreto 3 091 de 17 de Abril) e manteve-se até ao Estatuto de 1947 redigida em termos semelhantes (ver anexo III e anexo III-A, competência nº 34):

n) *Promover a organização de aprendizagens, teóricas ou práticas, de frequência facultativa, pagas pelos alunos ou subsidiadas pelo liceu, e tomar, ouvido o conselho escolar, quaisquer iniciativas que tendam ao progresso do ensino ou à melhor educação dos alunos;*» (decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947).

Apesar de previstas legalmente, e de constituírem uma das rubricas obrigatórias dos relatórios (anexo V), são poucos os reitores que afirmam ter organizado "salas de estudo". No levantamento que efectuei nos anos de 1937-38, 1947-48 e 1957-58 encontram-se 7 referências em 27 relatórios, 7 em 31 e 5 em 24, respectivamente. Convém assinalar que o funcionamento das "salas de estudo" era, por vezes irregular, havendo ao longo da série de relatórios que estou a analisar (1937-1960) liceus que abriam num ano "salas de estudo" e as fechavam pouco tempo depois, ou por falta de instalações, ou por mudança do reitor, ou por desinteresse das famílias.

Como diz o reitor do liceu do Funchal (à semelhança do que acontece em outros liceus, a partir dos anos 50) : *«A Sala de Estudo funcionou durante 14 anos. Em 1953-54 não houve qualquer actividade por ter havido poucas inscrições. A partir desse ano, ninguém mostrou interesse pela sua abertura.»* (Relatório do liceu de Funchal, 1957-58)

Embora o seu número seja pouco significativo, a organização deste tipo de aprendizagens facultativas constitui um bom analisador das tarefas do reitor no domínio pedagógico e educativo, tanto mais que se situam num domínio em que explicitamente é concedida ao reitor uma razoável autonomia (mesmo atendendo que o regulamento destas "salas de estudo" devia ser aprovado pela Direcção geral do ensino liceal, e a partir de 1951 e na sequência de alguns abusos, o montante a cobrar aos alunos tenha sido definido por despacho do Subsecretário de Estado da Educação Nacional).

Esta relativa autonomia faz com que as "salas de estudo" surjam muitas vezes como uma modalidade de organização pedagógica alternativa ou complementar da organização pedagógica formal- legal em que se baseia o ensino colectivo.

Na verdade, embora haja formas de organização mais próximas ou mais distantes do modelo da "classe tradicional", o que é certo é que, na medida em que as "salas" são de "estudo" (aprendizagem) e não de "aula" (ensino), elas adoptam uma estrutura organizativa diferente da da "classe". Essa estrutura abandona (pelo menos

parcialmente) a rigidez da homogeneização dos alunos, dos tempos e dos saberes, favorecendo muitas vezes o ensino individual, adaptando-se mais às necessidades do trabalho do aluno do que às do processo de transmissão do saber, pelo professor.

A decisão do reitor organizar "salas de estudo" podia ser tomada em função de diferentes razões conforme a representação que ele possui das causas do mau rendimento dos alunos e de acordo com o seu projecto pedagógico.

A análise de todos os casos em que nos relatórios são explicitados os princípios, estratégias e processos de funcionamento destas salas (e nem sempre isso acontece) permite identificar três grandes linhas de orientação estratégica para este tipo de iniciativas:

- Tentativa de criar o regime do "semi-internato", como forma de retirar, o mais possível, o aluno da influência negativa do "meio exterior" ao liceu;
- Alternativa aos "explicadores" para a "preparação das lições";
- Ensaio de uma pedagogia diferente da que é praticada nas "aulas normais" (por força do que está regulamentado), baseada no "trabalho individual dirigido", com a finalidade de fazer a ligação entre a "classe" e o "estudo".

Eis alguns exemplos que ilustram estas diferentes estratégias dos reitores e precisam o conteúdo das suas tarefas na organização das "salas de estudo".

- O semi-internato: A criação de "salas de estudo" permite que o liceu funcione, para os alunos que as frequentam, em regime de semi-internato. Ou seja, os alunos entram de manhã para o liceu, e saem ao fim da tarde para as suas casas, almoçados, com as "aulas recebidas" e as "lições estudadas". Embora não realizando plenamente o ideal de "organização totalitária" subjacente aos "colégios" dos jesuítas (ver capítulo 2) verifica-se a mesma preocupação pela "pedagogização do tempo e do espaço juvenil", fazendo com que o "liceu" estenda a sua acção a todas as actividades que as crianças e os jovens têm de realizar no dia-a-dia.

Não havendo possibilidade de estender a todos os alunos esta modalidade de "semi-internato", ela é dirigida prioritariamente aos alunos do primeiro e segundo anos, procurando intensificar nos recém-chegados a acção socializadora do liceu e a integração rápida das crianças nas normas em vigor. Isto faz-se essencialmente através do prolongamento temporal da acção educativa exercida no liceu sobre os alunos, e pelo seu



acompanhamento mais próximo (menos massificado). As "salas de estudo" funcionam assim, como espaços de "iniciação" para a plena integração dos alunos como membros da organização liceal, preparando-os para receberem em boas condições o ensino em classe. São por isso um dos elementos essenciais para as crianças aprenderem o seu «*ofício de aluno*» (Laborderie, 1988). (12)

Esta perspectiva pode ser vista claramente, por exemplo, logo no número I das «*Bases*» do semi-internato do Liceu Normal Pedro Nunes, elaboradas no seu primeiro ano de funcionamento, em 1932:

*«Para se realizar amplamente a obra educativa, que exige uma acção lenta e constante, tem de prolongar-se a permanência, no liceu, dos alunos cujo desenvolvimento mental carece de mais assídua assistência do educador.*

*Não está o Liceu Normal em condições de se organizar em internato; e, além de que este não é preferível ao ambiente familiar, não corresponde, em relação aos nossos alunos, a uma necessidade reconhecida.*

*Mas a organização escolar, que se lhe opõe, o externato, está longe de satisfazer àquele intuito da educação moderna. Não é com a permanência de menos de cinco horas no liceu que pode exercer-se eficientemente a acção educativa da escola sobre os alunos de tenra idade. Falta o tempo para muitas práticas escolares, cuja influência não é inferior à do ensino. O próprio ensino colectivo, para ser proffcuo, tem de ser completado com o trabalho individual; e, se aquele carece de ser dirigido, não podem os alunos de menor desenvolvimento mental ser abandonados a si mesmos quando entregues a este.*

*A assistência ao aluno, durante a execução do seu trabalho individual, é confiada à família; mas esta - umas vezes por insuficiência, outras por falta de tempo ou por outros motivos - não cerca, geralmente, o trabalho doméstico das condições indispensáveis, e é daí que, em grande parte, resulta o pouco rendimento do ensino.*

*Havendo, por isso, de pôr de parte o externato, pela sua insuficiência educativa, e não podendo, ou não devendo, recorrer ao internato, adopta o semi-internato, que, sem separar o aluno da família, reúne um grande número de vantagens do internato.»* (Relatório do reitor sobre «*O semi-internato*», publicado no "Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)", nº 2, ano I, 1932, pp. 153-154). (Sublinhado no texto).

- Alternativa às explicações: O recurso ao "explicador" traduz por parte das

famílias dos alunos do liceu uma estratégia de ajustamento ao carácter selectivo do liceu e à impossibilidade de os pais (que em muitos casos tinham não frequentado o liceu) assegurarem o apoio escolar aos filhos.

Os relatórios contêm, frequentemente, comentários sobre os "malefícios" dos explicadores (chamados pejorativamente de «*repetidores*»), acusando-os de não permitirem o fortalecimento do carácter dos alunos pelo trabalho e esforço pessoal, pondo deste modo em causa a "moral do trabalho", um dos pilares em que se apoiava toda a acção educativa do liceu. Além disso o explicador era visto como um concorrente do professor e do liceu, cuja existência (a ser reconhecida) poria em causa a própria qualidade do serviço liceal.

Não podendo, contudo, fechar os olhos, à realidade social de muitos alunos que não tinham em casa o apoio e enquadramento necessário para fazerem "os deveres" exigidos pelas diversas disciplinas, e sabendo que a organização pedagógica normal do liceu não estava preparada para desenvolver "métodos de estudo" nos alunos (principalmente dos primeiros anos), os reitores tomavam a iniciativa de criarem no liceu "salas de estudo". Mas para que não houvesse confusões, os regulamentos das "salas de estudo" especificam claramente os seus objectivos e métodos de funcionamento, pondo em evidência que a função é dar condições ao trabalho do aluno (e eventualmente apoiá-lo) e não substituir-se a ele. Um exemplo da concretização destes princípios encontra-se nas «*Bases*» do liceu Gil Vicente, em Lisboa (quadro 26), aprovadas pela Direcção Geral do Ensino Liceal, e que nos seus princípios gerais são semelhantes a outras "Bases" que aparecem nos relatórios dos liceus Pedro Nunes, 1932-33, Figueira da Foz 1937- 38, Beja, 1947-48) (13).

## Quadro 26

### Bases para as salas de estudo do liceu Gil Vicente

#### I

*As Salas de Estudo do Liceu Gil Vicente funcionam para os alunos do 1º ciclo. Se a experiência, porém, corresponder à intenção com que são criadas, poder-se-ão alargar a outros anos do ensino liceal.*

#### II

*As Salas de Estudo não são "cursos de explicações", mas salas onde os alunos, assistidos por professores, preparam as lições do dia seguinte.*

#### III

*Os professores orientarão o estudo e esclarecerão dúvidas que surjam, procurando investigar junto dos alunos se elas existem e levando-os a desvanecê-las, tanto quanto possível pelos seus próprios meios. Ao mesmo tempo que obrigam a adoptar um método de trabalho, os professores esforçar-se-ão por criar nos alunos o prazer de descobrirem por si a verdade, fazendo deles seres intelectualmente activos e não passivos.*

#### IV

*Em cada Sala de Estudo haverá o número de professores suficiente para orientar os trabalhos e tirar dúvidas aos alunos.*

#### V

*Os professores encarregados de fiscalizar e orientar o estudo são escolhidos pelo reitor e um deles, por designação deste último, será o director.*

*Ao director, além da parte propriamente administrativa, compete, como delegado do reitor, velar por que as Salas de Estudo se não desviem das normas orientadoras.*

#### VI

*As Salas de Estudo funcionam durante duas horas, após o recreio que se segue ao último tempo lectivo do dia. Entre a primeira e a segunda hora de estudo haverá um intervalo de dez minutos.*

*O seu regime de férias é o mesmo dos trabalhos lectivos.*

#### VII

*A inscrição nas Salas de Estudo, que é voluntária, faz-se no princípio de cada mês e custa 60\$00.*

## VIII

*Da receita mensal das Salas de Estudo, destinam-se:*

- a) 70% para gratificar os professores;
- b) 25% para ocorrer às despesas de expediente, luz, limpeza, higiene, etc.
- c) 5% para gratificar o pessoal menor ao serviço das mesmas salas.

## IX

*O reitor poderá admitir gratuitamente nas Salas de Estudo um certo número de alunos pobres, até ao limite de 10% da frequência das Salas, dando preferência aos que tenham revelado mais simpatia, dedicação e entusiasmo pela Organização da Mocidade Portuguesa.»*

Fonte: Relatório do liceu Gil Vicente, Lisboa, 1949-50.

Por vezes, a criação das "salas de estudo" como alternativa às explicações não tem razões estritamente de ensino mas também educativas e morais, pois as "explicações colectivas", com rapazes e raparigas misturados e fora do controlo dos adultos ia contra os princípios e normas que regiam os liceus neste domínio.

Essa foi, aliás, uma das razões determinantes que levou o reitor do liceu de Chaves a propor a criação destas salas, em 1953-54:

*«No ano lectivo de 1953-54 não funcionaram Salas de Estudo. Propôs-se a sua abertura para o ano de 1954-55 com os fundamentos seguintes que constam do relatório justificativo do respectivo regulamento:*

*1º A criação das Salas de Estudo no Liceu Nacional de Chaves visa, além dum objectivo pedagógico, eliminar, ou pelo menos diminuir, uma situação que se pode classificar de moralmente perigosa para as alunas. Com efeito, é hábito na cidade a explicação colectiva. Em salas sem quaisquer condições, reúnem-se alunos e alunas do mesmo ano, e até de anos diferentes, a fim de receberem leccionações particulares.*

*O professor de Religião e Moral, referindo-se ao assunto em sessão do Conselho Disciplinar de 10 de Fevereiro do corrente ano, informou os seus membros de que "em compartimentos pequenos e sem condições, rapazes e raparigas tinham explicações em comum e estas terminavam já depois de noite cerrada." Factos vindos no final do ano ao conhecimento da reitoria confirmaram as declarações do professor de Religião e Moral.*

*Com a criação das Salas de Estudo, procura-se manter sob a vigilância dos professores alunas e alunos e desviá-los da rua e de cursos improvisados de explicações*

*e das suas perniciosas consequências pedagógicas e morais. Este o primeiro e principal objectivo. » (Relatório do liceu de Chaves, 1953-54)*

Mas nesta concorrência com as "explicações", nem sempre o liceu levava a melhor, e por vezes o reitor desistia das "salas de estudo" por falta de inscitos, como aconteceu no liceu de Leiria:

*«Já não funcionam [as "salas de estudo"] há anos a esta parte, por virtude da reacção produzida em vários sectores de actividade docente da cidade que criaram os maiores embaraços ao seu funcionamento e até da incompreensão das suas vantagens por parte dos alunos que preferiam o explicador, ou para melhor dizer, o repetidor, a um estudo conduzido pelos seus professores.» (Relatório do liceu de Leiria, 1937-38)*

- **Outros métodos pedagógicos:** De um modo geral as "salas de estudo" obedecem a uma organização e métodos pedagógicos diferentes dos que são praticados nas "classes" que passa quer pela alteração da própria situação pedagógica (individualização em vez de "ensino colectivo"), pelo estatuto do professor (um "auxiliar", em vez de um "transmissor de conhecimentos"), e pela importância dada ao "trabalho individual" do aluno.

Por isso, na apresentação dos modos como funcionaram as "salas de estudo" os reitores procuravam acentuar as diferenças que as separavam quer das "explicações" quer das "classes" normais, embora, no que se refere a este último caso houvesse sempre o cuidado de mostrar que não havia descoordenação entre uma e outra situação.

Ao contrário das "explicações", as salas de estudo têm por finalidade completar o trabalho realizado na classe, e não substituir-se a ele. A orientação que lhe é dada não visa tanto resolver "problemas de aprendizagem" de certos alunos, mas antes auxiliar os alunos a cumprir as suas obrigações de preparar as lições do dia seguinte. Esta ajuda passa pela criação de um "ambiente adequado" e pela intervenção junto dos alunos que revelam dificuldade em utilizar os melhores métodos para estudarem sósinhos.

Eis como estes princípios se reflectem na organização pedagógica da sala de estudo do liceu de Santo Tirso:

*«Mais uma vez funcionou a sala de estudo sob a direcção do reitor, tendo a boa colaboração da professora Maria de Lourdes Pelote permitido rever e melhorar alguns aspectos do seu funcionamento.*

*A linha mestra da orientação imprimida à sala de estudo, pode caracterizar-se com estas palavras: silêncio, trabalho, esforço pessoal.*

*As salas de estudo são o complemento das aulas; não são a sua substituição ou repetição. Destinam-se fundamentalmente ao estudo pessoal que cada aluno deve fazer, como se estivesse sozinho em casa no mais recolhido e propício ambiente de estudo. Condenam-se, pois, os esclarecimentos dados em voz alta, colectivamente, como se tratasse de uma aula, salvo raras excepções. E, principalmente, condena-se a repetição sistemática, embora resumida, da aula com vista a facilitar a execução de trabalhos de casa.*

*Então o que se faz na sala de estudo ?*

*Primeiramente cria-se e garante-se o ambiente de estudo. Depois realiza-se uma pedagogia individual, que consiste mais em "guiar a criança" quanto ao método de estudo e à busca dos elementos necessários para o seu trabalho, que em esclarecer passivamente todas as dúvidas que a sua preguiça mental não chega a esforçar-se por vencer.*

*Exemplos:*

*Na disciplina de Português um aluno não consegue expor oralmente o conteúdo de um texto. O professor verifica que o aluno não conhece o significado de alguns vocábulos importantes para a compreensão de um texto. Então o aluno deve ir com o dicionário esclarecer esses termos. Se não é capaz de expor o texto todo, leia metade e reproduza-o. Se não metade, então a quarta parte. No uso do dicionário não encontra certas palavras, porque as não sabe procurar. Ensina-se.*

*(...)*

*Em Matemática proíbe-se, como norma geral, que o aluno se apresente com um papel em branco a pedir que lhe resolvam certo problema. A iniciativa do esforço pertence ao aluno. O professor é apenas um auxiliar, tanto mais dispensável quanto possível. O aluno deve adquirir confiança em si próprio e caminhar sózinho.*

*Exige-se que o aluno comece a resolver o problema e que o apresente errado ou incompleto para ser esclarecido sobre a causa do fracasso. O estudo dos erros cometidos é importante, tal como se procede ao inquérito dum desastre de aviação que já não tem remédio, nem culpados a julgar.» (Relatório do liceu de Santo Tirso, 1951-52)*

Não admira, portanto, que alguns reitores sublinhem que as "salas de estudo" não servem para todos os alunos, e muito menos para resolver os problemas dos "maus alunos". O mesmo reitor do liceu de Santo Tirso, Delfino Viseu, afirmava a este propósito no seu relatório de 1953-54:

*«Apesar dos reais benefícios que a sala de estudo concede a muitos alunos, nem todos aproveitam, porque alguns, mesmo em silêncio, distraem-se a olhar para os companheiros, sem que a vigilância dos professores seja suficiente para lhes evitar a distração. Para esses, melhor será que estudem em casa e é por isso, que temos convidado alguns a abandonar a sala de estudo.*

*Em contrapartida, quase todos os melhores alunos que têm frequentado o Liceu nos últimos anos, têm estudado na sala de estudo.»* (Relatório do liceu de Santo Tirso, 1953-54)

Apesar de em alguns liceus o reitor procurar ir um pouco mais longe, numa "estratégia de remediação" do ensino da classe que não era usual (como acontecia em Beja durante a reitoria de Alberto Vaz de Almeida Neves), a sua acção era muito limitada:

*«As "salas de estudo" não convêm, porém, a todos os alunos, porque o trabalho que ali se realiza tem, dentro de certos limites, as características do ensino colectivo.*

*De facto, a individualização do ensino de modo a atender a todos os casos particulares de alunos deficientes, não pode ser levado muito longe, dada a limitação do tempo, o número de alunos e as características especiais do seu financiamento.*

*De indiscutível eficiência e grande utilidade para os alunos bons, para os alunos de aproveitamento suficiente e ainda para aqueles que precisam de auxílio para recuperar um atraso accidental, não são aconselháveis, todavia, para os alunos a que, por deficiência intelectual, ausência de qualidades de trabalho ou fraqueza de vontade, não convenha o ensino colectivo, necessitando de um professor só para si, que inteiramente se lhes dedique, individualizando o ensino e utilizando os métodos aconselháveis para os diversos casos particulares que possam surgir.»* (Relatório do liceu de Beja, 1947-48) (14)

Este comentário de Almeida Neves que entra no cerne das contradições do ensino em classe, e da passagem do ensino individual para o ensino colectivo, que analisei

no capítulo 1, mostra bem os limites e sentido do trabalho individual que era proposto nas "salas de estudo" e até que ponto as alternativas pedagógicas subjacentes estavam condicionadas pelo modelo de ensino colectivo da classe.

Esta é aliás a razão porque nem todos acreditavam nas suas vantagens e porque no «*XIII Congresso Internacional do Ensino Secundário*», realizado em Paris, em Julho de 1931, este sistema colheu pouco interesse, como notícia o reitor do liceu Pedro Nunes, Sá Oliveira, um dos defensores indefectíveis do regime de semi-internato, de que a sala de estudo era parte integrante («*Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*», nº 2, ano I, 1932).

Para Sá Oliveira, a crítica feita no Congresso de Paris de que as "salas de estudo" perturbavam a necessária coordenação entre o "estudo" e a "classe" eram resolvidas no seu liceu pelo facto de o director da sala de estudo ser o director da classe, bem como os professores e até os próprios contínuos. Como consta do Regulamento das Salas de Estudo daquele liceu:

*«VIII - O presidente da sala de estudo não se interpõe entre a família e o director de classe. É por intermédio do director de classe que se estabelecem as relações entre a classe, a que a sala de estudo pertence, e o encarregado de educação do aluno.*

*Cumpra não desorganizar: o semi-internato pertence ao liceu, é o próprio liceu, e consequentemente é a autoridade superior da classe, o seu director, quem deve conjugar toda a acção educativa, para que ela tão eficazmente há-de concorrer.»* («*Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*», nº 2, ano I, 1932, p. 158).

### **2.2.3. Definição e controlo da disciplina**

A acção disciplinar dos reitores sobre os alunos constitui uma das suas principais tarefas educativas.

Pelo carácter muitas vezes fluido e simbólico do processo de definição das normas disciplinares, esta é uma área onde se manifesta com mais nitidez uma distinção entre liceus e reitores.

A análise que realizei dos relatórios, neste domínio, tem como principal objectivo caracterizar o modo como os reitores exerciam as sua função de "controlo disciplinar" prevista na legislação, identificando os aspectos distintivos da sua acção.



A acção do reitor no domínio disciplinar manifesta-se essencialmente através dos seguintes elementos: concepção que o reitor tem da "disciplina escolar"; elaboração de normas e regulamentos para os alunos e orientações aos professores; intervenção no Conselho disciplinar e na atribuição de castigos; influência pessoal junto dos alunos.

Embora, no geral, exista uma concepção comum sobre o que deve ser a disciplina, ela exprime-se na prática dos reitores por processos diferentes, em particular quanto à representação do que é "indisciplina", às estratégias a adoptar e ao tipo de castigos a aplicar.

Um exemplo do conceito de disciplina que preside à orientação de um liceu feminino, encontra-se no comentário que a reitora Dionísia Camões faz ao estado da disciplina no seu liceu, no ano de 1953-54:

*«É este um dos capítulos [disciplina] de maior relevância na vida duma Escola. Por ela se afirma uma orientação geral educativa; dela depende, mais do que do êxito escolar, traduzido em notas de aproveitamento, a orientação que as alunas levarão para a vida.*

*Disciplina, não no sentido de constrangimento, que uma vontade forte pode conseguir impor, mas sob a qual fermenta a má vontade, um desejo cada vez mais vivo de a quebrar, gerando uma indisciplina mal contida, que extravasará ao menor pretexto, ou mesmo sem pretexto.*

*Isto será apenas um aspecto formal da disciplina. O que devemos pretender é mais alguma coisa do que isto: é a formação do auto-domínio, a disposição para acatar as indicações recebidas com espírito de conformidade para o bom concerto social, dando às alunas ensejos de criarem uma disposição para a reflexão, amadurecendo o espírito para as coisas sérias da vida, pela repetição de pequenos actos, tais como a entrada ordenada e silenciosa nas aulas; a permanência em sossego nas salas, mesmo que a aula se não realize, uma atitude de respeito pelas horas de trabalho, que não podem ser passadas em recreios eventuais...*

*Como reagiram as alunas a esta orientação ? Nem sempre com aquela adesão que tornaria o Liceu silencioso ao primeiro toque de campainha... mas se não optimamente, pelo menos regularmente.*

*Em outros aspectos há a considerar, sob o ponto de vista moral, a conduta externa das alunas. Chamaram-se particularmente várias que foram vistas sozinhas com os*

*seus namorados e fez-se-lhes ver a inconveniência das suas atitudes.»* (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, 1953-54).

Embora se deva contextualizar este comentário sobre a disciplina no quadro da especificidade da educação feminina dos anos 50, ele exprime a "dupla perspectiva" com que a disciplina é encarada normalmente pelos reitores e que encontramos, igualmente, em liceus mistos e masculinos: **uma perspectiva axiológica**, (a tal "disciplina interior") que se prende com a adopção de determinados valores morais e sociais; **uma perspectiva normativa**, centrada nas "atitudes" dos alunos face às regras e normas de comportamento em vigor no liceu.

Os casos de "indisciplina" que são considerados mais graves pelos reitores situam-se na primeira perspectiva (roubos, "delitos sexuais", desrespeito grave em relação aos superiores, reincidência sistemática de pequenas faltas, etc.) e determinam normalmente o afastamento dos alunos considerados *«indesejáveis»*, ou a sua não matrícula no ano seguinte. A maior parte das vezes, isso passa-se sem que decorra um processo disciplinar formal que termina com a pena de expulsão, mas antes pelo "convite" que é dirigido aos pais ou encarregados de educação para que, voluntariamente, tirem o aluno do liceu (passando ao ensino particular). Entre os vários exemplos que aparecem nos relatórios exemplificativos desta estratégia pode citar-se esta intervenção da reitora do liceu Infanta Dona Maria:

*«Houve dois casos especiais de alunas que, pelas suas atitudes com namorados mereceram a censura do conselho que se dispunha a dar-lhes uma sanção rigorosa, na classificação de comportamento.*

*Pareceu-me porém, melhor chamar os Pais e aconselhá-los a que retirassem do liceu as filhas, o que fizeram, antes que ficassem sujeitas às sanções legais. O mesmo procedimento houve com duas alunas do 1º ano apanhadas com escritos impróprios. Este afastamento não passou despercebido às outras alunas, tendo tido, no efeito preventivo em relação às outras alunas, o mesmo significado de uma expulsão, mas sem as penosas consequências que daí podiam advir para as interessadas.»* (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1947-48)

Todavia os casos mais frequentes têm que ver com o não cumprimento das normas organizacionais (implícitas ou explícitas) que ditam o comportamento dos alunos,

nos corredores, nas salas de aulas e mesmo no exterior do liceu.

É este segundo tipo de "indisciplina" que começa a crescer principalmente a partir dos anos 50. Isso deve-se, por um lado, ao próprio reforço das normas, na sequência da orientação que é dada pelo próprio Estatuto de 1947; e por outro, ao aumento da população escolar e consequente sobrelotação dos espaços, o que põe em causa os próprios dispositivos de vigilância instituídos.

Embora seja difícil quantificar esta evolução porque muitos relatórios são omissos na discriminação das faltas de castigo (aplicadas pelo professor na sala de aula), e suspensões (aplicadas pelo Conselho disciplinar), os dados coligidos no conjunto da série de relatórios (anexo VII), ou só dos anos 1937-38, 1947-48 e 1957-58 (anexo IX), mostram existir uma grande variação do número de penalidades aplicadas.

Por exemplo, no que respeita às "faltas de castigo" verifica-se que, no mesmo liceu, se manifesta uma tendência para aumentar o número de castigos atribuídos ao longo dos anos, num índice superior ao do aumento da população escolar (ver anexo VII, relatórios dos liceus de Chaves, Faro, Figueira da Foz, Gil Vicente, Alexandre Herculano, D. João de Castro, entre outros). Por vezes, também ocorrem diminuições e aumentos abruptos em determinados anos (ver Anexo VII, relatórios dos liceus de Alexandre Herculano, Funchal, Leiria, Passos Manuel, entre outros).

Uma tentativa de quantificar esta variação no número de faltas de castigo aplicadas, entre os diferentes liceus e anos, encontra-se no quadro seguinte em que se comparam índices obtidos dividindo o total de faltas de castigo pelo total de alunos do liceu (ver igualmente anexo XII). Como se pode observar no quadro existem diferenças por vezes significativas, quer no mesmo ano, quer entre os diferentes anos.

**Quadro 27**  
**Média de faltas de castigo \* por aluno**

| LICEUS              | 1937 | 1947 | 1957 |
|---------------------|------|------|------|
| Évora               | —    | 0.09 | —    |
| Faro                | 0.04 | 0.10 | 0.39 |
| Guimarães           | 0.02 | —    | —    |
| Lamego              | 0.02 | —    | —    |
| Leiria              | 0.04 | 0.28 | —    |
| Secção P. Manuel    | 0.47 | —    | —    |
| Gil Vicente         | —    | —    | 0.80 |
| Alexandre Herculano | 0.02 | —    | —    |
| D. Manuel II        | 0.03 | 0.19 | —    |
| Póvoa do Varzim     | —    | 0.31 | 1.21 |
| Santarém            | 0.02 | 0.06 | —    |
| Viana do Castelo    | 0.22 | —    | 0.24 |
| Vila Real           | 0.15 | 0.12 | —    |
| Viseu               | 0.26 | 0.05 | 0.06 |
| Ponta Delgada       | 0.14 | —    | —    |
| Covilhã             | 0.09 | —    | —    |
| Figueira da Foz     | 0.96 | —    | 0.79 |
| Portimão            | —    | —    | 2.26 |

\* As faltas de castigo são aplicadas pelo professor na sala de aula e podem incluir a falta de material ou a saída da aula por mau comportamento, embora os inspectores recomendassem que só estas últimas fossem consideradas "faltas de castigo".

FONTE: Relatórios dos liceus dos anos respectivos (ver anexo IX). Os traços(-) significam que não existem dados.

Para se ter uma ideia do significado destes "índices" pode ser útil referir que, por exemplo, o valor 0.28 apresentado pelo liceu de Leiria, em 1947-48, e que corresponde a 71 faltas de castigo para um total de 252 alunos, era considerado bastante excessivo pela Inspeção do Ensino Liceal, como se depreende do parecer dado ao relatório do ano seguinte (1948-49). O inspector Torquato Gomes comenta assim a melhoria que o reitor diz ter havido na disciplina pelo facto de as faltas de castigo terem baixado de 71 para 57 (ou seja do índice 0.28 para 0.26, uma vez que em 1948-49 os alunos também tinham baixado para 215):

*«No capítulo VI do relatório, sobre "A disciplina", diz-se que houve melhoria no comportamento dos alunos, em confronto com o ano anterior. Contudo ainda se mencionam 57 ordens de saída das aulas. É menos, em verdade, do que no ano anterior, em que o número foi de 71; mas ainda é muito para um liceu de pequena frequência. Custa a compreender a necessidade de apelar tão frequentemente para este recurso a fim de manter a disciplina. E a capacidade disciplinadora - digamos antes: educadora - dos professores que abusam deste expediente, não fica muito acreditada, mas antes um pouco comprometida. Não deve perder-se de vista que esta sanção, embora legal, e da competência dos professores, só deve ser aplicada quando for indispensável (art.º 375, n.º 3 do Estatuto). Recomendamos ao Sr. Reitor uma acção, aliás prudente e delicada, junto do professor ou professores com mais decidido pendor para o abuso nesta matéria, no sentido de lhes moderar, por compreensão, a natural e perigosa tendência.»* (Sublinhado no texto). (Parecer do inspector ao Relatório do liceu de Leiria, 1948-49)

Apesar destas recomendações verifica-se uma tendência crescente em muitos liceus para o aumento das faltas de castigo, o que mostra bem a dificuldade que os reitores têm, por vezes, em influenciar as decisões que os professores tomam na sua "esfera de autonomia", pese embora a tentativa que as reitorias fazem para contrariar o abuso da expulsão dos alunos da sala de aula.

Comentando o facto de no ano de 1959-60 terem sido marcadas 1735 faltas de castigo no liceu de Portimão (o que atendendo a que tinha 500 alunos, dá um índice de 3.47 faltas por aluno) diz o reitor Felisbelo da Silva Metelo: *«(...) apesar de em conselhos disciplinares se estabelecerem directrizes no sentido de evitar as faltas de castigo, verificou-se insuficiente todo o cuidado e fiscalização porque, por norma, os professores pouca importância atribuíram a tais determinações: por comodismo lançaram-se,*

*sistematicamente, na marcação de faltas de castigo. Daí resultou, apesar da condenação permanente de tal sistema que o número de faltas aparecesse tão elevado.»* (Relatório do liceu de Portimão, 1959-60).

Na verdade, e apesar de exemplos em contrário, pode dizer-se que, pelo menos ao nível do discurso, a maioria dos reitores, em consonância com a legislação e as normas da Direcção geral e Inspecção, defende a utilização de métodos «suasórios» para manter a disciplina.

Como diz o reitor do liceu de Castelo Branco:

*«Os métodos frios, ríspidos (ia a dizer brutais...) da Velha Escola estão ultrapassados há muito, e, alguns professores os empregam; verifica-se que geram na alma dos alunos sentimentos de ódio e rancor, de nenhum modo compatíveis com o verdadeiro escopo da Escola.*

*Este melindroso assunto tem constituído um tema, amplamente tratado na Literatura e no Cinema.*

*O ideal a atingir é a solução do problema disciplinar por meios suasórios, e, só quando esses meios se mostrarem absolutamente ineficazes, se deverá recorrer, então, à aplicação das penalidades.*

*É o objectivo que a Reitoria tem procurado alcançar.»* (Relatório do liceu de Castelo Branco, 1955-56).

Para realizar este objectivo os reitores exercem, normalmente uma acção directa sobre os alunos:

*«Procurei, com os maiores cuidados, manter um equilíbrio entre a necessidade de reprimir as indisciplinas e o desejo de que os alunos não perdessem, sob uma possível atitude de medo, a estima e a confiança no seu Reitor. Sempre que possível, chamei a mim os casos disciplinares e resolvi-os pela forma menos dura. Creio haver-se alcançado o objectivo em vista e poder, agora, exigir cada vez mais dos alunos até o ponto de os conseguirmos ter em ordem sem a necessidade de castigos. Neste ponto, todos os membros do Conselho Disciplinar estiveram de acordo comigo, cumprindo-me salientar a sua excelente camaradagem e o precioso auxílio que me prestaram, em especial os Directores de Ciclo e os Professores de Religião e Moral aos quais recorri em casos difíceis.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, 1951-52).

Alguns reitores convocavam mesmo reuniões dos alunos para tratar de assuntos de disciplina (prática que tinha que ver com o estilo de liderança dos reitores, e que embora poucas vezes apareça mencionada, começou a declinar à medida que aumentava a população escolar). É o que acontecia no liceu Alexandre Herculano, durante a reitoria de Francisco de Sena Esteves de Oliveira: *«Durante o ano reuni, por várias vezes, no salão de festas do liceu, a população escolar, não só para, familiarmente, lhes chamar a atenção para alguns defeitos mais salientes da vida liceal de todos os dias, afim deles se corrigirem, mas também para os elogiar e estimular quando se verificava que as anteriores recomendações tinham sido cumpridas com brio e boa-vontade»* (Relatório do liceu Alexandre Herculano, Porto, 1947- 48).

A acção dos reitores exercia-se igualmente através dos regulamentos e da apertada vigilância da sua execução:

*«Desde as entradas e saídas para as aulas, do modo de se andar nos corredores, da maneira de proceder para com os empregados, até ao uso do vestiário e das sanitárias, tudo foi preciso regulamentar, e foi, igualmente, preciso ensinar a cumprir o que se determinava. Os alunos do primeiro ano facilmente se adaptaram aos novos hábitos e regulamentos; os dos outros anos, mostraram-se renitentes e, por vezes, inadaptados. Com carinho e meios suasórios e, quando preciso, com rigor (mas sempre com mais carinho do que com rigor) se procurou remediar a situação. A meio do ano, o liceu era já outro. E no começo do de 1954-55 pode-se dizer que não há problemas disciplinares.»* (Relatório do liceu de Chaves, 1953-54)

A acção do reitor não se limita ao interior do liceu, mas estende-se ao exterior. Essa acção é muitas vezes justificada pela necessidade de preservar "o bom nome do liceu" e "salvar a integridade moral" dos alunos. Um exemplo detalhado da intervenção dos reitores neste domínio é dado no relatório do liceu de Póvoa de Varzim quando o reitor, Adriano Nunes de Almeida, para se defender de críticas que eram feitas à disciplina do liceu, em particular pelo director do 1.º ciclo, enuncia, numa reunião do Conselho Disciplinar, as principais medidas que tomou:

*«a) Advertência dada pela Reitoria a duas alunas do 3º A (Maria Armanda e Carmen), pelo facto de ter chegado ao conhecimento do Reitor que elas vinham acompanhadas de namoro até às proximidades do liceu.*

b) *Advertência, pelo Reitor, na Reitoria, a outra aluna, creio que do segundo ano A, pelo facto de ter chegado ao conhecimento da Reitoria que ela era acompanhada no comboio por um rapaz da Escola Industrial; (...)*

f) *Por officio dirigido pela Reitoria ao Exmo. Chefe da C.P. nesta vila, solicitaram-se diligências no sentido de ele impedir que os alunos no comboio entre o Porto e a Póvoa jogassem as cartas, pois tinha constatado o Reitor que tal hábito era inveterado nos rapazes - e deve declarar-se que este pedido teve êxito, pois não tardou em ser enviado à Reitoria um baralho de cartas tiradas a um aluno deste liceu;*

g) *Ainda em princípios do presente ano lectivo, foi o Reitor às imediações da Estação, por lhe constar que em determinado sítio onde estacionavam alunos havia diversos desenhos indecorosos - declarando no entanto o Reitor que, a essa altura, já não subsistiam.*

h) *Desenvolveu o Reitor uma campanha no sentido de afastar de comerem em tabernas ou locais menos próprios alguns alunos e alunas, e, para tanto, mandou tirar uma lista dos alunos que moravam fora da Póvoa, chamou-os um por um à Reitoria, indagou onde e em que condições comiam, e, depois disso, chamou os respectivos pais ou encarregados de educação e declarou-lhes a necessidade absoluta de abandonarem esses locais aqueles alunos e alunas que os frequentavam. (...)*» (Parte de uma acta do Conselho Disciplinar, transcrita no Relatório do liceu de Póvoa do Varzim, 1959-60).

Outra zona importante da intervenção do reitor tem que ver com a influência que exerce no Conselho Disciplinar (chamado de Conselho Pedagógico e Disciplinar, antes de 1947 - ver Anexo II), na apreciação e punição dos casos de indisciplina que são passíveis de penas de suspensão da frequência das aulas (artigo 375º - 1 do Estatuto de 1947). Esta é uma zona de arbítrio do reitor e do conselho cujo estudo poderia elucidar melhor sobre os valores implícitos nos diferentes liceus e com os diferentes reitores que orientam a sua acção educativa. Apesar de os relatórios não fornecerem uma informação sistemática sobre o tipo de faltas que estão na origem das suspensões, o exemplo dado pelo relatório do liceu de Évora em 1947-48 pode ser ilustrativo.

Neste liceu, por exemplo, a quase totalidade das penas de suspensão foram aplicadas no 1º ciclo, a 15 alunos, num total de 28 dias. A natureza dos "delitos" era o «roubo» e «a prática de actos imorais». Pelo primeiro motivo foram punidas 2 alunas, com 8 dias de suspensão cada, a primeira por furtar um relógio, e a segunda por furtar uma prancheta. Pelo segundo motivo, foram castigados 13 alunos, 10 com 4 dias de suspensão,



2 com 8 dias, 1 com 2 dias. No 2º ciclo não houve suspensões e no 3º ciclo foram suspensos durante 3 dias (por turnos), 25 alunos da mesma turma do 6º ano, porque depois de advertidos duas ou três vezes «se deixaram tomar por uma alegria demasiado exuberante» quando um professor faltava. (Relatório do liceu de Évora, 1947-48).

As reuniões do Conselho Disciplinar eram mensais, mas podiam realizar-se reuniões extraordinárias sempre que o reitor as convocasse, embora num caso e noutro se devessem realizar depois de terminados os trabalhos escolares (artigos 28 e 29 do Estatuto de 1947). Embora este facto pudesse dificultar a realização de reuniões extraordinárias e impedir a aplicação imediata da sanção (opinião que não era partilhada pelo inspector que deu parecer ao Relatório do liceu D. João de Castro, 1948-49), verifica-se que normalmente se realizam mais do que as 10 reuniões ordinárias previstas.

A comparação dos dados recolhidos nos relatórios de 1937-38, 1947-48 e 1957-58 (ver anexo IX) mostra que havia bastantes variações no número de reuniões realizadas.

A média de reuniões de Conselho Disciplinar, em cada ano (com base no número de relatórios existentes que forneceram dados) foi:

- 1937-38: 16,8 (média calculada em 23 relatórios), chegando mesmo a haver seis liceus que realizam o dobro, ou mais, das sessões previstas no Estatuto (liceus de Beja - 20; Braga - 21; Lamego - 20; Leiria - 23; Setúbal - 23; Viana do Castelo - 21).

- 1947-48: 12,9 (média calculada em 28 relatórios), com dois liceus com mais de 20 sessões: Beja (21 sessões) e Gil Vicente (22 sessões).

- 1957-58: 12,6 (média calculada em 23 relatórios).

Não se deve contudo concluir que o número elevado de reuniões era necessariamente sintoma de muitas suspensões pois o conselho podia reunir-se por causa de outros assuntos (relevação de faltas, isenção de propinas, assuntos pedagógicos, mesmo não estando previstos depois de 1947, etc.), não sendo alheio a esse facto o estilo de gestão do reitor.

Importa dizer, finalmente, para completar a caracterização da intervenção dos reitores na condução da disciplina do liceu que ela era muito condicionada pela representação que o reitor tinha das principais causas da indisciplina.

José Ascenso, reitor do liceu de Faro enumerará, numa síntese que corresponde ao geral dos comentários que os reitores fazem a este respeito, as seguintes «constantes

*irremovíveis que contribuem de uma maneira séria para criar um estado de espírito desfavorável a uma boa disciplina:*

*a) influência do meio extra-liceal, hoje francamente dissolvente e desorientador;*

*b) deficiências de formação familiar;*

*c) excesso de lotação na frequência do Liceu;*

*d) falta de pessoal menor» (Relatório do liceu de Faro, 1958-59).*

Mas além destas "constantes", José Ascenso, à semelhança dos estudos actuais sobre a indisciplina que apontam a *«inconsistência normativa do professor»* e a sua co-responsabilidade na produção da indisciplina (Estrela, M. Teresa, 1986 e 1991), traça um diagnóstico interessante sobre as características gerais desse fenómeno no seu liceu:

*«Não se pode falar de uma irregularidade grave da conduta dos alunos, visto que os delitos punidos com penas para além das faltas de castigo se reduzem a cinco. Da análise das estatísticas temos sim que optar por uma inquietação de espírito que arrasta a perturbação nas aulas, que prejudica o ensino e que força o professor menos treinado a promover remediá-la, praticando, talvez abusivamente, a aplicação de faltas de castigo. Praticamente é o que se observa - as irregularidades de conduta verificadas têm, quase exclusivamente, correcções que não ultrapassam o nível das faltas de castigo. E, ainda, essas faltas predominam no 1º ciclo, e, dentro deste, no 1º ano: trata-se dos anos em que a condução das turmas está entregue a professores mais inexperientes, e, ainda predominantemente de serviço eventual, isto é, sem qualquer preparação pedagógica.» (Relatório do liceu de Faro, 1958-59).*

Noutros relatórios, há reitores que enfatizam como causa da indisciplina a origem social dos alunos, o que faz com que ela seja muitas vezes um resultado da tentativa da escola impor um modelo cultural e de comportamento totalmente desfazado do dos alunos e suas famílias. Nestes casos o reitor assume-se quase como um "terapeuta social", desenvolvendo estratégias semelhantes às descritas pelo reitor Sebastião Morão Correia, do liceu de Castelo Branco:

*«A frequência do Liceu de Castelo Branco é constituída por alunos das duas*

*idades do Distrito - Castelo Branco e Covilhã - e por alunos oriundos das localidades limítrofes.*

*A maior parte dos que vêm das aldeias demonstram muitas deficiências no seu porte social.*

*São acanhados e - como é natural - só uns com os outros se expandem por vezes, servindo-se dum vocabulário pouco cuidado.*

*Tendo verificado isso, já desde o ano escolar transacto me propuz a difficilissima tarefa de mudar o "facies" social dos alunos deste Liceu.*

*É claro que empresas destas, em que o "artista" tem de se servir exclusivamente com material "psicológico" só logram êxito a longo prazo ... Não se podem esperar resultados imediatos, senão sofismados ...*

*Para o próximo ano talvez já possa registar no relatório algum progresso, do que muito gostosamente darei conta a V. Exa.» (Relatório do liceu de Castelo Branco, 1953-54)*

### **2.3. As relações internas**

A intervenção dos reitores neste domínio não se encontra documentada do mesmo modo que as restantes. Isso acontece, por um lado, porque não é uma das questões a que os reitores tenham de se referir obrigatoriamente nos relatórios (ver anexo VI), e por outro, porque a sua intervenção se faz fundamentalmente de maneira informal e pouco estruturada.

Tendo em conta o conteúdo deste domínio funcional (descrito no início deste ponto 2), pode dizer-se que, em geral, a acção do reitor sobre as relações internas do liceu se desenvolve com a finalidade de assegurar uma liderança efectiva sobre o pessoal docente quer no domínio pedagógico, quer disciplinar, criando ao mesmo tempo "um espírito de corpo" que agregue os professores em torno de valores simbólicos que representam o liceu.

Embora os relatórios não permitam (nem é esse objectivo do meu estudo) caracterizar com pormenor os diferentes estilos de liderança em presença, pela aplicação de uma das muitas tipologias existentes (ver por exemplo, Mc. Gregor, 1960; Tannenbaum e Schmidt; Likert, 1961; Blake e Mouton, 1964; ou no domínio escolar, Lloyd, 1987; Jones, 1988; entre outros), é possível identificar aspectos significativos do tipo de relações que o reitor estabelecia com o pessoal docente.

A acção do reitor neste domínio estava inevitavelmente condicionada pelo conjunto de legislação publicada a partir dos anos 30 no sentido de reforçar o poder do reitor sobre os professores, e que se consubstanciara no Estatuto de 1947 ( ver capítulo 3 e 4).

O aumento das formas de dependência dos professores em relação ao Estado, característico dessa legislação, traduziu-se sobretudo pela submissão simbólica dos professores em relação à hierarquia de enquadramento (reitor, vice-reitor e directores de ciclo) (14). Todavia, como vimos a propósito da coordenação do ensino, ou da atribuição de notas (capítulo 6), bem como da aplicação das faltas de castigo (ponto 2.2.3. do capítulo 7) havia por vezes algumas resistências à plena aceitação dessa hierarquia, que se traduziam normalmente na constatação feita pelo reitor de que os resultados obtidos não estavam de acordo com as orientações ou decisões por ele tomadas.

Contudo, pode dizer-se que, de um modo geral, não há nos relatórios qualquer indício de que a autoridade do reitor seja contestada, e, do mesmo modo, raramente são feitas críticas ao trabalho dos professores.

A maior parte das vezes, os reitores aproveitam o último capítulo do relatório - «*Parte final*» - para fazerem um pequeno balanço da sua reitoria e para referirem a colaboração prestada pelos professores e os outros funcionários. Os termos em que o fazem são quase sempre elogiosos e os reitores mostram-se satisfeitos com a colaboração prestada.

Alguns exemplos podem mostrar a relativa homogeneidade de critérios que os reitores utilizavam para traçar um quadro positivo da atitude do pessoal docente.

Os quatro primeiros exemplos são deliberadamente escolhidos de reitores que já exerciam o seu cargo há bastante tempo e denotam a existência de relações estabilizadas, de características quase "familiares".

- Dionísia Camões - reitora há mais de 17 anos no Liceu Infanta Dona Maria, Coimbra):

*«Encerro, finalmente, as minhas considerações, com uma referência à boa vontade de todo o Pessoal, quer da Secretaria, quer Menor. Com a sua prestimosa colaboração, aligeirou-se a minha tarefa de direcção e de coordenação dos serviços.*

*Às Exmas. Colegas, o meu agradecimento sincero. Pelo justo critério que o Corpo Docente sempre revelou em seus pareceres, através dos Conselhos, e pelas sugestões espontâneas, ou por mim solicitadas, que confiadamente procurei aproveitar, foi possível atravessar-se o ano escolar sem dificuldades.*

*De facto, foi no espírito de colaboração inteligente das Senhoras Professoras e nas suas compreensivas atitudes, traduzidas em relações de agradável convívio e camaradagem, que se manteve a homogeneidade de sentido, que é fulcro essencial na obra educativa duma Escola. E creio que o Liceu a realizou, A BEM DA NAÇÃO.» (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, 1953-54).*

- Ângelo Augusto da Silva - reitor há mais de 18 anos no liceu de Funchal:

*«Boas continuaram a ser as relações entre a Reitoria, as autoridades escolares e os professores dos diferentes grupos. A tal respeito tudo se pode sintetizar em poucas mas expressivas palavras: espírito compreensivo, respeito mútuo e absoluta lealdade.» (Relatório do liceu de Funchal, 1955-56).*

- José Ascenso - reitor há 10 anos no Liceu de Faro:

*«Muitas e numerosas deficiências há, pois, a apontar mas, ao fim e ao cabo, feito mentalmente o balanço do ano, permitimo-nos, apesar de tudo, concluir que, tendo em conta as causas de erro enumeradas e os resultados obtidos, o ano de 1956-1957 decorreu com normalidade. Poderíamos mesmo, embora com certa dose de arrojo, afirmar que algum êxito coroou o laborioso esforço realizado por todos quantos aqui trabalhavam neste ano.*

- *A propósito repetimos o que dissemos no ano anterior:*

*«E se se pode falar de êxito, justo é que digamos que, se algum houve nos trabalhos didácticos realizados, bem como na manutenção da disciplina, para esse êxito contribuíram de uma maneira directa e substancial os elementos que constituíram o corpo Docente que, sendo, embora, em grande número estranhos à profissão souberam adaptar-se às circunstâncias e cooperar com os serviços responsáveis de modo que o rendimento do trabalho docente não descesse aquém dum limite considerado razoável.*

*A todos é pois devido, neste ponto, uma palavra de agradecimento pela colaboração prestada.*

*Seja-me todavia, lícito destacar entre todos, os professores efectivos do quadro, que tão bem souberam primar por marcar normas de conduta, com o seu exemplo de profissionais competentes, probos, zelosos e conscientes das suas responsabilidades profissionais.» (Relatório do liceu de Faro, 1956-57).*

- José Tavares - reitor há 14 anos no Liceu de Aveiro:

*«O Liceu de Aveiro, a cujo corpo docente pertenço há 12 anos, continua a manter o espírito de equipa que vem sendo tradicional e tem constituído motivo de orgulho para todos nós que aqui passamos o nosso tempo e a nossa vida, dedicados à causa que abraçamos e que todos procuramos servir devotadamente. (...)*

*Entretanto, não seria possível o afloramento desse referido espírito de camaradagem entre os professores se não tivessem todos eles a noção verdadeira dos seus deveres de professores, de colegas e de homens sociais.*

*É-me pois muito grato referir a existência desses nobres sentimentos na generalidade do corpo docente de 1956-57, agradecendo a todos os Colegas a ajuda que me deram com o seu espírito compreensivo para a resolução de todos os problemas surgidos, alguns dos quais só se puderam solucionar com verdadeiros sacrifícios.»*  
(Relatório do liceu de Aveiro, 1956- 57).

Mas não era só nas situações em que a permanência do reitor há largo tempo no liceu criara condições para o estreitar das relações com os professores (em particular efectivos) que se registavam as referências elogiosas à colaboração do corpo docente e demais funcionários.

Mesmo quando os reitores eram recém-chegados se verifica de igual modo o mesmo tipo de elogios.

- Francisco de Sousa Loureiro - no 1º de reitor no liceu de Lamego: (15)

*«Recebeu esta Reitoria provas de estima extraordinária da parte de todos os funcionários e inesquecíveis como a dos membros do Conselho Pedagógico quando afirmaram por unanimidade na sua sessão de 17-XII-943: "que se congratulava pela maneira elevada e sempre atenciosa como o Reitor tem orientado as suas funções, sabendo criar desse modo um ambiente agradável, de harmonia e de trabalho dentro do Liceu. "*

*A colaboração dos Professores, Médico, Visitadora, Aspirante de Secretaria e Pessoal Menor foi devotada e de lealdade tão sincera que creio dever o Liceu mais a eles que a mim a admirável harmonia, verdadeira paz Octaviana que nele reinou.*

*As poucas contrariedades que houve são ossos do ofício que, dolorosamente, mas de cara alegre, se suportam, mormente quando a compreensão dos deveres*

*profissionais e a dedicação dos funcionários cria verdadeiros laços de amizade como os que nesta casa se verificam!*

*A disciplina foi inflexível, mas humanamente mantida, e hoje é espontaneamente seguida» (Relatório do liceu de Lamego, 1943- 44).*

Um outro tipo de situação, igualmente significativa, ocorre quando os reitores eram nomeados para os liceus com o propósito de "pôr ordem na casa" (na sequência de reitorias menos bem sucedidas). Mesmo neste contexto em que o reitor adopta, por vezes um estilo mais autoritário, também há referências às boas relações entre o reitor e os professores.

- Sebastião Morão Correia - 1º ano de reitor no liceu de Castelo Branco: (16)

*«A herança que recebi foi um pouco pesada. Quero eu dizer que tudo que se havia passado no Liceu, e de que V.Exa. já tem cabal conhecimento, não podia deixar de se reflectir no "modus agendi", ainda mesmo considerado na generalidade, deste estabelecimento de ensino.*

*Lançada a vista pelo aspecto geral dos vários sectores de actuação reconheci que havia muito que fazer.*

*Serenamente, com a calma necessária e com uma firmeza inquebrantável, sem alardes aparatosos, nem irritantes e escusados autoritarismos, comecei a trabalhar, a fim de pôr os serviços à minha feição - como soe dizer-se.*

*Era natural que, de quando em quando - mas muito ao de leve e bem disfarçada - sentisse uma certa reacção à imposição de novos métodos de trabalho que eu reputo de mais eficientes.*

*Era natural - repito - e à conta de mera experiência de "pulso" levei tais insignificantes reacções.*

*E, em abono da verdade, sou forçado a confessar que Professores, empregados e alunos todos souberam compreender as minhas palavras, de modo que, volvido um ano sobre a minha posse do cargo de reitor deste liceu, em todos pude encontrar a imprescindível boa vontade, para que os serviços decorressem com a dignidade que cumpre a um estabelecimento de ensino e educação». (Relatório do liceu de Castelo Branco, 1953-54)*

Apesar de nem todos os reitores se referirem nestes termos à colaboração prestada pelos professores, muitos são os que o fazem, embora com apreciações menos expressivas.

Em contrapartida, em nenhum relatório é explicitamente referido qualquer tipo de queixa contra a falta de colaboração dos professores ou exemplos de obstrução, mesmo que passiva, ao exercício da sua autoridade. Quando, por vezes, alguns reitores atribuem a professores alguns maus resultados, quer do ponto de vista de comportamento ou rendimento, o que está em causa, segundo eles, é a «falta de profissionalismo» de alguns "professores eventuais" (o que é explicado pela sua falta de formação e não ligação à carreira), ou o «*número excessivo de mulheres professor*» (que por vezes não sabem manter a disciplina).

Como se compreende, pelas próprias finalidades do relatório, o reitor tem tendência a transmitir para a Administração uma imagem positiva das suas relações com o pessoal e da sua colaboração, pois isso é uma prova da sua boa "direcção".

Todavia, os termos em que o fazem valorizam mais a "compreensão" de colegas profissionais do mesmo ofício, do que a "sujeição" de subordinados.

O desejo de desenvolver este tipo de relações leva os reitores a criar "um espírito de corpo" que agregue os professores em torno de valores simbólicos que representam o liceu. Esta acção é tanto mais notória quanto maior é a permanência no cargo e mais estável é o corpo docente.

Alguns indícios da intervenção dos reitores neste domínio encontram-se, por exemplo, nas metáforas que utilizam para caracterizar as relações no liceu - «*casa*»; «*família*»; «*colmeia*»; etc.

Um exemplo do uso destas metáforas é dado pelo reitor do liceu Gil Vicente, em Lisboa, Joaquim Mourão Duarte ao fazer o balanço da sua reitoria no ano de 1957-58:

*«Pelo que se expõe, procura o reitor dar ideia de como se cumpriu, mercê da boa vontade e dedicação dos professores, empregados de secretaria e pessoal menor, tudo se procurando fazer para manter o prestígio do Liceu e desenvolver entre professores e alunos aquele "espírito de corpo" que vem de longa data e tornou possível a constituição "da família vicentina", numa base de compreensão e disciplina consciente que deixam em cada aluno um amigo do liceu.»* (Relatório do liceu Gil Vicente, Lisboa, 1957-58).



Ou então, como afirma o reitor do liceu de Ponta Delgada, na sessão solene de abertura das aulas, no ano lectivo de 1957-58:

*«Um Liceu é como vasta colmeia em que, durante dez meses em cada ano, trabalham os obreiros, que são os mestres e os alunos. Muitas vezes é este trabalho silencioso e obscuro, mas nem por isso menos útil e profícuo. No fim do ano, dado o balanço, vê-se a totalidade do esforço: o que se fez, e o que se poderia ter feito. Colhem-se os frutos, nem sempre doces e saborosos. É a altura de cada qual proceder a um exame de consciência, e, com o propósito firme de fazer mais e melhor, perguntar: fiz bem o que fiz? Se não, como poderei fazer melhor?»*

*E, olhos postos em Deus, com fé e confiança, tomar pelo melhor caminho.»*  
(Relatório do liceu de Ponta Delgada, 1958-59).

No mesmo objectivo se deve inserir a realização de comemorações relativas aos centenários ou cinquentenários de alguns liceus que ocorrem neste período e cujo relato é feito nos relatórios, dando origem à publicação, por vezes, de brochuras alusivas à efeméride, bem como as "festas de confraternização dos antigos alunos", na qual os reitores e o corpo docente em exercício se incorporavam.

Alguns reitores tomavam também a iniciativa de promover almoços e passeios de confraternização, no final do ano, o que, não sendo prática comum, era contudo incentivado pelos próprios inspectores com se depreende do parecer do inspector José Francisco dos Santos ao Relatório do liceu de Aveiro, em 1948, onde o reitor José Tavares dá conta dessa iniciativa: *«Regista-se com agrado a harmonia que reina entre os membros do corpo docente do Liceu de Aveiro e aplaudem-se as iniciativas que possam contribuir para a consolidar e fortalecer.»* ( Parecer da Inspecção do Ensino Liceal ao Relatório do liceu de Aveiro, 1948- 49)

## **2.4. As relações externas**

O reitor exerce uma acção neste domínio, essencialmente, na sua qualidade de representante do liceu, junto da administração central, das famílias dos alunos e da comunidade em geral (representada normalmente pelas autoridades locais) , de acordo aliás com o que própria legislação previa (ver capítulo 3 e anexo III-A).

- As relações com a administração central (Direcção-geral e Inspecção do Ensino Liceal) são condicionadas pelo próprio centralismo do Ministério da Educação e pela dependência em que o reitor se encontra do ministro que o nomeou e que em qualquer momento o pode demitir. Enquanto "chefes" dos liceus e responsáveis pelo cumprimento das normas e orientações emanadas dos respectivos serviços do Ministério, os reitores estão sujeitos ao controlo da Administração e têm que lhes prestar contas. É essa, como vimos, uma das funções do "relatório do liceu", bem como de outros relatórios parcelares (de horários e de distribuição do serviço; dos exames; das faltas dos professores, etc.).

Mas além das funções de controlo administrativo, as direcções-gerais e a Inspecção exercem igualmente funções de aconselhamento, que são por vezes referidas pelos reitores, sob a forma de agradecimento pela atenção que deram a dúvidas ou problemas postos, ou pelas medidas que tomaram em relação ao liceu.

As relações dos reitores com a Administração central, em particular com a Direcção Geral do Ensino Liceal, são relações de dependência hierárquica e funcional, que correspondem à natureza das suas funções enquanto "administradores-delegados" do governo como decorre da legislação que regulamenta este cargo, no período em estudo (ver capítulo 3 e 4).

Contudo a leitura dos relatórios permite identificar nestas relações, uma outra função importante que se exprime pela defesa dos interesses do liceu, principalmente no que se refere à melhoria das instalações ou dos equipamentos, ou condições de funcionamento. Embora os reitores não assumam uma postura claramente reivindicativa, apresentam frequentemente "queixas" ou "pedidos" para as quais solicitam a boa compreensão das autoridades administrativas.

Finalmente, como decorre da análise das transcrições que fiz dos relatórios sobre o modo como os reitores desempenhavam as suas funções em diferentes domínios, verifica-se que em muitos casos eles não interpretam o seu cargo como simples "executantes" das ordens da Administração central. Isto acontece principalmente em relação aos domínios funcionais que identifiquei como "pedagógico e educativo" e de "relações internas" (ponto 2.2 e 2.3 deste capítulo), onde os reitores adoptam uma posição de maior autonomia, enquanto intérpretes de princípios e de valores com os quais se identificam e que mereceram a confiança de quem os nomeou e os mantém no mesmo lugar. Como é evidente esta atitude passa por uma total identificação do reitor com os princípios e valores

que informam a política educativa do governo e tende a aumentar com a duração do exercício do cargo no mesmo liceu.

Contrariamente ao que poderia parecer através de uma análise centrada unicamente na legislação em vigor neste período, onde é evidente o carácter "centralizador" e "burocrático" da administração do ensino liceal, a sua obsessão pelo controlo e a rigidez das normas produzidas, muitos reitores não adoptam uma atitude de simples "funcionário" responsável pela administração do liceu, mas exercem o cargo como "líderes" e "educadores" responsáveis pela execução de uma missão e projecto pedagógico.

Esta representação do cargo aumenta a sua capacidade de decisão, o que os obriga a tentar justificar perante a Administração Central as medidas tomadas e os eventuais desvios realizados.

- Quanto às relações com as famílias, a acção do reitor reflecte normalmente a perspectiva dominante (ver capítulo 3) de que a elas cabe colaborar com o liceu na tarefa educativa dos alunos e ao liceu informar as famílias sobre o processo de escolarização dos seus educandos.

Embora a tarefa de informar as famílias do rendimento e comportamento dos alunos (incluindo a sua assiduidade) seja desempenhada essencialmente pelos directores de ciclo, os reitores reservam para si, muitas vezes os casos mais delicados (principalmente de natureza disciplinar), além de vigiarem pelo cumprimento destas obrigações dos directores de ciclo.

Além disso, o reitor utiliza a sessão solene de abertura das aulas (para a qual os pais são convidados) para apelar à sua colaboração e ao cumprimento das suas obrigações, denunciando os comportamentos mais criticáveis e que são, normalmente, o desinteresse manifestado pela não comparência no liceu quando chamados, e a preocupação exclusiva pelas notas, nos finais do período ou do ano, exercendo pressões sobre os professores.

Um exemplo típico deste tipo de intervenção encontra-se no discurso do reitor do liceu de Santarém, Ruy da Silva Leitão, na sessão solene de abertura do ano lectivo de 1954-55:

*«Na realidade, não é suficiente que a família, somente no fim do ano, ou quando muito no termo de algum dos períodos escolares em que a situação do educando*

*se encontra mais periclitante, se aproxima do Liceu; é muito pouco e torna-se necessária uma colaboração da família com o Liceu, tendo ambos em vista o comum objectivo da boa formação do aluno nos três domínios: intelectual, moral e físico. Devemos falar com franqueza: parece, embora me repugne crer em tal, que, por vezes, a família põe em segundo plano, a preocupação pela saúde moral, e até física do educando, tendo por alvo, quase exclusivo do seu zelo, a almejada soma de 29 valores, nas diferentes disciplinas, necessária para a obtenção de uma certidão, um documento, um papel que permita arrumá-lo na vida, não interessando que ele tenha ou não conhecimentos, que ele saiba ou não, que ele possua ou não formação mental necessária e suficiente para a áspera luta do pão de cada dia.» (Relatório do liceu de Santarém, 1954-55).*

Mas além de exprimir uma crítica que aparece frequentemente referida quando os reitores abordam esta questão nos relatórios, o discurso de Ruy da Silva Leitão é importante para ilustrar, de igual modo, os fundamentos em que se baseavam os reitores para legitimar a necessidade de as famílias se subordinarem à orientação educativa do liceu:

*«(...) se é certo que, segundo a Constituição Política da Nação, no seu artº 12º, "o Estado assegura a constituição e defesa da família como base primária da educação", donde implicitamente se conclui deverem serem respeitadas e acatadas as directrizes que a família marque para os seus filhos, a elas ninguém se podendo sobrepor, não é menos certo que, nos casos em que a família não possa, ou não queira, orientar os seus filhos, não pode o Estado deixar de intervir, por meio dos seus órgãos competentes, em ordem que não venham a perder-se valores futuros, elementos úteis para a vida superior da Nação. E é precisamente para evitar atritos que de um tal possível choque de atribuições e de competências poderia resultar, que o Estado solicita a colaboração das famílias para uma acção comum em prol do educando, e é essa cooperação que, como chefe desta casa me permite pedir para bem dos alunos, ou seja, em última análise, para bem da Nação; fazendo este apelo, cumpro um dos muitos deveres que ao Reitor incumbe, nos termos do artigo 18º dos Estatuto do Ensino Liceal.» (Relatório do liceu de Santarém, 1954-55).*

Esta interpretação legitima a necessidade de o liceu estender a sua acção educativa às famílias dos alunos, como é expressamente aconselhado pela própria inspecção que defende *«uma persistente acção de reeducação dos encarregados de educação que*

*podem prestar serviços inestimáveis à Escola quando conscientes do papel que lhes cabe. É à Escola a quem incumbe a indicação desse papel»* (Parecer da inspecção ao relatório do liceu de Angra de Heroísmo, 1947-48).

O papel que cabe às famílias na educação é, assim, objecto de reuniões que os directores de ciclo por vezes promovem (ainda que com pouco êxito), de circulares aos encarregados de educação definindo os seus deveres e de palestras nas sessões de abertura do ano escolar. Numa destas palestras, intitulada *«Relações entre o Liceu e as Famílias»*, o professor do liceu de Chaves, Adriano Nunes de Almeida, sintetiza a maneira como a família pode cooperar na "obra educativa portuguesa":

*«1) Fazendo da educação e das instituições educativas e, por consequência, do liceu, aquele conceito que realmente merecem como tais.*

*2) Fomentando nos filhos esse mesmo conceito de apreço e simpatia pela instituição onde se educam;*

*3) Vigiar os seus filhos e guardando-os da corrupção social;*

*4) Procurando observar estudar esses mesmos filhos.*

*5) Por meio de um contacto frequente com o liceu, informando-se e informando.»* (Relatório do liceu de Chaves, 1953-54).

A necessidade de recolher informações sobre os alunos, no sentido de orientar a acção educativa, é um dos espaços de intersecção da acção do liceu e das famílias. Apesar de existir o "caderno escolar" (ver capítulo 3), o "caderno diário" e os directores de ciclo chamarem os encarregados de educação ao liceu para tratarem de assuntos relacionados com o aproveitamento e comportamento dos alunos, a recolha de informação é insuficiente.

Mesmo tendo em conta os dados recolhido pelo gabinete médico e que constam de "ficheiros psico-fisiológicos", a partir da aplicação de testes e da observação clínica, e de "ficheiros sociais" sobre alguns alunos, na sequência das inspecções que as visitadoras escolares efectuavam a suas casas para *«inquirir das condições higiénicas, da habitação e do meio ambiente»* (Relatório do liceu de Braga, 1937-38), a informação era considerada insuficiente.

Um boa caracterização da situação é feita pelo reitor do liceu D. João III, Alberto Sá de Oliveira, que justificava deste modo *« as razões que levaram a reitoria a*

escolher o assunto - "Relações do liceu com as famílias dos alunos" - para ser estudado nas sessões pedagógicas por professores e estagiários» :

*«A verdade é que a Escola conhece os seus alunos muito superficialmente e a Família, na maioria dos casos, tem dos filhos um conhecimento muito imperfeito, por vezes, propositadamente ou inconscientemente, coado através da benevolência com que lhes reconhecem qualidades e lhes desculpa defeitos.*

*As relações da Escola com a Família limitam-se, por este motivo, a simples informações sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos e, na melhor das hipóteses, a algumas conversas, sem base segura, entre pais, professores e outras autoridades escolares, sobre aqueles dois elementos da frequência.*

*Se o aluno tem bom aproveitamento e é bem comportado, é considerado inteligente, bem educado, trabalhador e cumpridor dos seus deveres escolares, etc., a sua vida escolar não determina atritos entre a Escola e a Família.*

*Se, pelo contrário, o aluno tem fraco aproveitamento e comportamento repreensível, surge imediatamente o conflito. A Escola, à falta de elementos em que baseie uma informação correcta que fundamente o insucesso e oriente a família na maneira de actuar, alcunha-o de burro, preguiçoso, mal educado, etc. A Família defende o sucesso escolar do filho, assegurando que é muito bem educado em casa, todos os dias estuda as lições, é um verdadeiro modelo de aplicação em todos os trabalhos escolares e até o explicador o considera bem habilitado, etc.*

*A Escola não cumpre a sua missão eliminando alunos sem tentar averiguar as causas mais profundas do insucesso.*

*A Família tenta, por todos os meios, como é natural, garantir o sucesso escolar dos filhos na mira de lhes obterem um diploma, fim supremo de todos os seus esforços. Só esta faceta do problema educativo lhes causa apreensões.» (Relatório do liceu D. João III, Coimbra, 1937-38)*

Este conflito de interesses que Alberto Sá de Oliveira caracteriza com ironia (numa visão "interaccionista" da organização escolar pouco habitual na época), não era resolvido, segundo ele pelos meios tradicionais: o "caderno escolar" (que considera ser «um repositório insípido de números, elemento meramente burocrático, compilação trimestral dos resultados escolares dos alunos, sem qualquer comentário. A família, em geral, considera a sua consulta dispensável.»); o "caderno diário" (que considera apesar de tudo

«o elemento de maior valor que o liceu possui»); as "informações psico-fisiológicas" fornecidas pelos médicos escolares (que só abrangem «casos individuais e extremos que lhe mereceram estudo especial e demorado»); as informações fornecidas pelos professores (que só referem o aproveitamento e comportamento dos alunos); as informações dos directores de ciclo (que «se limitam à verificação de factos e suas consequências»).

Para resolver este problema foi concebida, na sequência dos trabalhos realizados pelos estagiários e por alguns professores, um novo modelo de caderneta para o professor onde eram registados dados referentes à caracterização psicológica e afectivo-activa dos alunos.

Com estes elementos, e segundo o reitor, passava a ser possível ir mais longe nas relações entre o liceu e as famílias, já que «A família tem o direito de pedir esclarecimentos sobre as razões possíveis do insucesso e o liceu o dever de lhe prestar as informações que, em cada caso, determinem uma actuação conveniente e tão eficaz quanto possível» (Relatório do liceu D. João III, Coimbra, 1937-38)

Apesar de, na maior parte dos casos, não existir por parte dos reitores esta preocupação em recorrer aos processos da "pedagogia científica" para resolver o diferendo entre os pais e os professores, o que é certo é que existe uma relativa homogeneidade de pontos de vista quanto ao diagnóstico da situação que foi feito pelo reitor do liceu D. João III.

Contudo, manifestam-se diferenças substanciais nas estratégias que os reitores adoptam nas relações com as famílias, como estes dois exemplos extremos claramente ilustram:

- O primeiro, diz respeito à maneira como o reitor do liceu de Viseu, Fernão Malaquias Pereira, organizou a visita do público às instalações do liceu, quando da inauguração do novo edifício, em Abril de 1947:

«As informações que nos chegavam acerca de visitas do público em casos semelhantes fez com que tomássemos precauções extraordinárias: 60 praças da Guarda Republicana e legionários, além dos polícias disponíveis, garantiram absolutamente a ordem dentro do edificio e suas cercas. No final verificou-se que nem um simples risco tinha sido feito nas paredes, o que causou grande admiração porque aqui perto da cidade, em Abravezes, o Sanatório de tuberculosos ficou imensamente danificado por haver sido, como o liceu, franqueado» (Relatório do liceu de Viseu, 1947-48).

- O segundo exemplo, que traduz uma estratégia bastante inovadora nas reuniões com os encarregados de educação, é assinalado pelo vice-reitor em exercício do liceu da Horta, Manuel Alexandre Madruga, que diz ter realizado *«uma reunião de encarregados de educação dos alunos, em conjunto com os professores à mesa redonda, para se discutirem os problemas formativos de interesse comum. Pareceu-nos que estas reuniões, pelos resultados alcançados, devem ser intensificadas»* (Relatório do liceu da Horta, 1959-60).

Resta acrescentar, finalmente, que conforme assinalai no capítulo 3 (e apesar das tentativas oficiais dos anos 30) o movimento associativo dos pais e encarregados de educação dos alunos não vingou. Os relatórios não referem a existência dessas associações, excepto no liceu Pedro Nunes. Contudo, em alguns liceus (Aveiro, Setúbal, Funchal, em alguns períodos) são constituídas, por iniciativa do Reitor, uma "Sociedade dos Amigos do Liceu" que apesar de, por vezes, terem nos seus estatutos objectivos mais ambiciosos, se limitam a subsidiar a edição do anuário, e a atribuir algum prémio aos alunos. Além disso, são associações claramente tuteladas pelas autoridades liceais, como se vê no caso da do liceu de Setúbal cujo Conselho Geral é constituído pelo reitor (que preside), vice-reitor (que secretaria), por um professor efectivo designado pelo Conselho Escolar (que é o tesoureiro), por um encarregado de educação e um antigo aluno, que sejam sócios (eleitos pela Assembleia Geral). Os fins desta Sociedade eram: *«a) Promover o progresso do liceu; b) Defender os seus legítimos direitos e interesses; c) Estreitar as boas relações entre ele, os antigos alunos e as famílias dos actuais.»* (Relatório do liceu de Setúbal, 1947-48).

- Quanto às relações com a comunidade pode dizer-se, de um modo geral, que a acção do reitor tinha em vista um, ou mais, dos seguintes objectivos: estender a acção educativa do liceu ao meio (primeiro no aspecto cultural e depois, com a M.P., nos aspectos patrióticos e religiosos); promover a "imagem pública" do liceu, quer nas sessões solenes de abertura do ano lectivo, quer nas festas escolares de exposição de trabalhos ou de finalistas; assegurar a colaboração da comunidade na missão educativa do liceu.

Principalmente antes do monopólio das actividades circum- escolares pela Mocidade Portuguesa (em 1942), surgem em alguns relatórios referências a iniciativas culturais dirigidas à população em geral que tinham por função reforçar a missão educativa do liceu junto da comunidade.



Um dos exemplos mais constantes deste tipo de iniciativa aparece relatado nos relatórios do liceu de Leiria pelo reitor Agostinho Gomes Tinoco, onde se realizavam «*Horas de Arte*», promovidas pela Associação Escolar e que eram transmitidas regularmente pela Emissora Nacional. Estas sessões culturais (música, canto, declamações, etc.) destinavam-se, segundo o reitor, a «*melhorar o nível cultural dos seus alunos, mas também o dos operários de Leiria*» (Relatório do liceu de Leiria, 1937-38), e a ela assistiam igualmente o Governador Civil, o Bispo, o Presidente da Câmara, «*e outras entidades marcantes no meio social*». No ano de 1937-38 realizaram-se 8 sessões (da 18<sup>a</sup> à 25<sup>a</sup>), mas apesar da sua regularidade acabaram por ser «*eliminadas, por razões longas de enumerar*» (Relatório do liceu de Leiria, 1940-41), mas certamente relacionadas com a extinção das Associações Escolares, no ano seguinte, devido ao monopólio da Mocidade Portuguesa sobre as actividades circum-escolares.

A partir desta data, como já referi em outras ocasiões, passa a ser a Mocidade Portuguesa quem organiza as festas e celebrações que constituíam um dos momentos mais significativos da intervenção do liceu no meio. Só que estas festas e celebrações passam a ter um calendário e um conteúdo definido pelo Comissário Nacional e são apresentadas pelos reitores como "iniciativas do Centro Escolar da M.P. ou da M.P.F.", mesmo nos casos em que eles são os directores dos centros e se identificam claramente com os objectivos da organização.

As principais festas e comemorações que passam a ser celebradas são: o "1º de Dezembro", o "Natal", o "28 de Maio", o "10 de Junho", e por vezes o encerramento das aulas, com "exposição de trabalhos escolares."

Em poucos casos, alguns reitores referem a organização de "bailes de finalistas" (das poucas festas "civis" que tinham conseguido sobreviver em alguns liceus, juntamente com "récitas de alunos"), depois de ter sido concedida a necessária autorização do Sub-Secretário de Estado da Educação Nacional.

Finalmente, importa considerar que a intervenção do reitor nas relações que o liceu estabelece com a comunidade são, também, uma forma de alargar as fronteiras da acção educativa do liceu para fora dos limites do seu espaço físico (à semelhança do que se passava na relação com as famílias, e no controlo disciplinar).

Um exemplo significativo deste quase "direito de tutela" que o reitor podia exercer na vida do aluno fora do liceu, aparece no relatório do liceu Rodrigues de Freitas (futuro D. Manuel II) no Porto, em 1937-38, que transcreve uma «*Circular da Reitoria às*

*Associações e Clubes Desportivos do Porto»* onde o reitor recorda a doutrina do decreto 11 651 de 7 de Maio de 1926 que estabelecia:

*«artº 1 - Nenhum aluno das escolas dependentes do Ministério da Instrução Pública poderá dedicar-se a práticas desportivas de qualquer natureza sem uma autorização escrita dos chefes de estabelecimento em que se encontra matriculado, que será concedida depois de uma rigorosa inspecção médica escolar feita pelo médico escolar ou por quem sua vez fizer, que indicará se o aluno tem condições de resistência capazes de permitir a prática dos desportos a que deseja dedicar-se e possuir a preparação física que só a ginástica educativa pode conferir.*

*Artº 2. A falta de autorização escrita a que se refere o artigo 1 implica para os alunos que indevidamente se dedicarem à prática de qualquer desporto, a anulação imediata da sua matrícula.»* (Relatório do liceu Rodrigues de Freitas, Porto, 1937-38).

Esta circular (que também foi enviada aos encarregados de educação) insere-se no combate do reitor à prática do desporto pelos alunos que já o tinha levado a intervir junto dos professores de ginástica para impedir que os alunos se dedicassem à prática de desportos que no seu entender, dos médicos escolares e do centro escolar da M.P. *«muito comprometia a formação física dos alunos.»* (Ver a este propósito Rui Gomes, 1991)

Esta função do reitor no controlo de tudo aquilo que fosse prejudicial à formação moral e ao desenvolvimento físico dos alunos estendia-se à área vizinha do liceu e era um princípio já consagrado desde o Regulamento de 1917 (ver anexo III-A)

### **3. O REITOR - UM "PROFISSIONAL COMO ADMINISTRADOR"**

A análise que fiz das funções dos reitores e do seu desempenho, tal como podem ser identificadas a partir dos relatórios, acentua uma das características já apontadas no capítulo 3, relativas à evolução da administração formal dos liceus, ou seja a sobreposição de papéis de "administrador" e de "profissional". No primeiro caso, predominando as funções de delegado da administração central, responsável pela execução

das normas que regem o funcionamento dos liceus; no segundo caso, como professor, líder pedagógico e educativo.

Apesar dos relatórios patentear esta duplicidade de papéis (que a tradição, a legislação e o próprio processo de recrutamento consagram), verifica-se que, nos relatos que fazem das suas actividades, os reitores valorizam de maneira diferente cada um deles. O processo de burocratização da administração do sistema de ensino liceal, o aumento da população escolar, a falta de pessoal de secretaria, as deficientes instalações de muitos liceus, que se acentuaram neste período, fizeram com que o reitor passasse a dedicar muito mais tempos às tarefas administrativas, em prejuízo da sua intervenção nos domínios pedagógico e educativo. Como diz o reitor do liceu de Leiria:

*«Nunca um reitor que é obrigado, por força das circunstâncias, a dar uma média de 4 aulas por dia, que tem sobre os seus ombros todo o peso das responsabilidades resultantes da direcção e controlo de todos os serviços dum liceu, de atender e resolver os variadíssimos casos que se lhe apresentam diariamente sobre todos os aspectos, do burocrático ao disciplinar e do pedagógico ao financeiro, para não falar já dos circum-escolares, nunca um reitor, dizlamos nós, pode prestar assiduidade conveniente às aulas de todos os professores, a não ser que seja dotado de poderes sobrenaturais, que lhe possam conferir o dom de se desdobrar, podendo escrever um ofício, dar uma reprimenda a um menino, ao mesmo tempo que julga da competência e do zelo dum professor»* (Relatório do liceu de Leiria, 1935-36).

Face a esta situação, e pressionados pela administração central ( direcção geral do ensino liceal e inspecção), os reitores são levados a concentrar-se no trabalho administrativo (organização dos horários e das turmas, distribuição do serviço docente, classificação dos alunos, organização dos exames, etc.) em prejuízo da direcção pedagógica e educativa. Adoptam assim como preocupação fundamental *«a manutenção da estabilidade»* (Fullan, 1991) assegurando as funções que permitem cumprir formalmente com as "rotinas" escolares.

Grande parte das rubricas a que os reitores têm de responder nos relatórios visam controlar o grau de cumprimento das normas e a natureza dos resultados alcançados (rendimento escolar, faltas de alunos e de professores, aulas dadas e previstas, casos disciplinares, reuniões realizadas, etc.). Daí que, muitas vezes, os reitores evitem entrar em detalhes descritivos sobre o modo de fazer as coisas (que só iria tornar mais penosa a

tarifa de redacção do relatório) e se limitem a fornecer dados numéricos sobre a sua realização, o que os inspectores normalmente lamentam nos seus pareceres sobre os relatórios.

Contudo, apesar de assoberbados pelas tarefas administrativas, não deixa de ser visível em algumas rubricas dos relatórios (nomeadamente no balanço feito na "parte final") a preocupação dos reitores em darem uma imagem da sua acção como "líderes" de uma "comunidade" de professores e alunos, portadores de uma "missão educativa" que orienta as suas decisões, essencialmente no domínio "pedagógico e educativo", das "relações internas e externas".

Esta imagem do reitor como "líder" é mais notória em reitores que exercem o cargo há mais tempo, ou que foram nomeados para liceus onde havia problemas disciplinares, com a finalidade de o "meter na ordem".

Se utilizarmos a classificação proposta por Sergiovanni e outros (1980) para descrever as orientações predominantes na administração educacional - «*na eficiência*», «*nas pessoas*», «*na tomada de decisão*» - podemos dizer que a acção dos reitores, neste período, é dominada pelas duas primeiras categorias. Só que os reitores interpretam, de maneira diferente, cada uma delas:

- a preocupação pela "eficiência" que, segundo Sergiovanni e outros (1980) corresponde a uma visão «*racional mecanicista*» da administração escolar, leva-o a assumir uma função de "executivo", dominado pelas regras e regulamentos e cujo campo de manobra é extremamente limitado;

- a preocupação pelas "pessoas" (professores e alunos), que segundo os mesmo autores corresponde a uma visão «*orgânica*» da escola, assenta nas suas características pessoais, na maneira como ele interpreta a sua "missão" e no "projecto" que ele tem para a escola, o que o leva a assumir um papel de "líder", na acepção dada por Greenfield (1986) de alguém que «*tenta comprometer os outros nos valores em que ele próprio acredita*» (citado por Beare, Caldwell e Millikan, 1990, p. 100).

Esta dupla representação que os reitores fazem do seu papel, patente nos relatórios, constitui assim um exemplo do que estudos actuais sobre os directores das escolas têm vindo a mostrar quanto ao facto de eles assumirem simultaneamente um duplo

estatuto de «*administradores*» e de «*líderes*» (Louis e Miles, 1990), ou de «*chefe executivo*» e de «*líder profissional*» (Hughes, 1976 e 1985).

Como a investigação sobre o fenómeno da liderança nas organizações educativas tem mostrado (ver entre outros Hoy e Miskel, 1987) estas duas dimensões do trabalho do chefe de estabelecimento de ensino são igualmente importantes, centrando-se a primeira no "cumprimento das tarefas" e a segunda "nas relações entre as pessoas".

A análise dos relatórios permitiu mostrar que os reitores têm dificuldade em integrar de igual modo estas duas dimensões, e vivem muitas vezes de maneira conflitual este duplo papel de "líder profissional" (enquanto professor, educador) e de "administrador" (enquanto responsáveis pelas tarefas tradicionais de planificação, organização, direcção, controlo).

A tentativa de ultrapassar esta conflitualidade pode dar origem a diferentes estratégias por parte dos reitores o que influencia o seu estilo de gestão.

Um dessas estratégias passa pelo estabelecimento de um acordo tácito entre o reitor e os professores na partilha das suas "zonas de influência" (o "liceu" para os primeiros, a "sala de aula" para os segundos). Esta partilha traduz a oposição entre "burocracia" e "profissionalismo" já evidente na evolução do quadro legal até 1947 e corresponde ao que Hanson (1976-a e 1976-b) designa por "interface profissional-burocrático" (ver capítulo 4). Esta estratégia é visível nas "reservas" postas por alguns reitores às "visitas de aulas" e na fiscalização dos cadernos diários e livros de ponto (ver capítulo 2), e manifesta-se principalmente nas relações com os professores efectivos (ver ponto 2.3. deste capítulo).

Uma outra estratégia manifesta-se quando os reitores assumem o seu papel de «*administradores-educadores*» (Codd, 1989), exercendo a autoridade formal de que são detentores, ao serviço de um determinado projecto educativo.

Neste caso os reitores interferem directamente no processo educativo exercendo uma influência activa nos diferentes conselhos, visitando com frequência as aulas, estabelecendo contacto directo com os alunos, promovendo festas, conferências, visitas de estudo, definindo normas de conduta de professores e alunos, etc.

Esta maneira de exercer o cargo de reitor influencia a própria elaboração dos relatórios (apesar do seu formalismo normativo), nomeadamente na atenção que é prestada à descrição da sua intervenção nas actividades educativas extra-curriculares, e na reflexão que produzem sobre aspectos pedagógicos, disciplinares, sobre a coordenação do ensino, o rendimento escolar, etc, no sentido ético que dão à sua intervenção.

Reitores como: José Pereira Tavares (Relatórios do liceu de Aveiro, 1942 a 1955), Alberto Vaz de Almeida Neves (Relatórios do liceu de Beja, 1946 a 1956), Dionísia Camões (Relatórios do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1937 a 1959), José Ascenso (Relatórios do liceu de Faro, 1947 a 1959), Ângelo Augusto da Silva (Relatórios do liceu do Funchal, 1937 a 1959), Agostinho Gomes Tinoco (Relatórios do liceu de Leiria, 1935 a 1951), Francisco de Sena Esteves de Oliveira (Relatórios do liceu Alexandre Herculano, 1946 a 1955), Ruy da Silva Leitão (Relatórios do liceu de Santarém, 1937 a 1955) - são alguns dos exemplos mais flagrantes desta tentativa de valorizarem a dimensão «orgânica» do liceu que privilegia os aspectos relacionais, do exercício do cargo do reitor, e menos os aspectos "burocráticos" e formais da administração.

Um exemplo significativo desta perspectiva é dado pela reitora do liceu Infanta Dona Maria, em Coimbra, Dionísia Camões, a propósito das visitas dos Inspectores ao seu liceu:

*«Disse, no ano anterior, e não acho inoportuno sublinhar de novo, que a Exma. Inspeção pode apreciar, no contacto directo com as massas liceais, discentes e docentes, aspectos particularmente interessantes da vida escolar, que se não podem traduzir em números estatísticos ou fórmulas burocráticas, pois que estes elementos são por sua natureza estáticos, frios, inexpressivos, para a compreensão desta unidade, viva, dinâmica, que é um Liceu no seu movimento escolar: aulas que se realizam; recreios em que se brinca; Professoras que se encontram e trocam impressões; festas que se preparam; movimentos de Secretaria, de notas, de livros, de impressos, de ofícios, de pautas, são elementos de apreciação, que quebrando o fio da rotina, se renovam, em modalidades, por ventura, pouco sensíveis na sua diferenciação, mas, em todo o caso, reais e apreciáveis, quando confrontadas a anos de distância.*

*É vindo até nós que os Senhores Inspectores poderão apalpar concretamente as dificuldades de turmas de 42 alunas, no primeiro ano, por exemplo, ainda inadequadas ao ensino liceal, a aprenderem disciplinas, como o Francês, em que o ensino tem de ser individualizado, ao máximo. É, assistindo ao esforço dispendido pelas respectivas Professoras, em turmas de 3º ano, com nível baixo, porque o exame do primeiro ciclo joeirou deficientemente, ou em outros anos, que se pode atenuar, na apreciação do serviço docente, a marca deixada por percentagens pouco lisonjeiras, do aproveitamento das turmas.*

*É, vindo, que deixam, na sua palavra amiga e sempre compreensiva, um*

*estímulo, um reforço do optimismo, com que, apesar das dificuldades, se vai mantendo o fogo do ensino. Por isso são sempre bem-vindos.»* (Relatório do liceu Infanta Dona Maria, Coimbra, 1953-54)

É esta «*imagem existencial da escola*» (Codd, 1989, p. 143) que faz com que muitos reitores valorizem os aspectos pedagógicos e educativos da sua acção, e transfiram para o espaço e para a administração de todo o liceu, os princípios e práticas da relação pedagógica na sala de aula. O "bom reitor" continua a ser em muitos casos o "bom professor". Mas em muitos casos este "modelo profissional" é alterado pela necessidade de atender à complexidade administrativa de determinadas situações, ou por causa de critérios de escolha política, bem como pelas características autoritárias do regime do Estado Novo, e do processo de centralização e burocratização do seu aparelho administrativo.

É nestes casos que aparecem reitores que assumem mais o papel de "administradores" e que apesar de continuarem a ter preocupações educativas e pedagógicas, se limitam a maior parte das vezes a assegurar a manutenção do liceu de acordo com as normas estabelecidas, remetendo-se mais para o papel de "executivos".

Contudo, apesar dos estilos de gestão e dos processos de liderança estabelecerem muitas vezes a diferença entre os reitores, pode dizer-se que a imagem do reitor como "administrador e profissional" é prevalecente (com maior ênfase no primeiro ou segundo termo, conforme os contextos e as características pessoais dos professores que exercem esse cargo).

## NOTAS DO CAPÍTULO 7

(1) Para uma fundamentação desta abordagem que constituiu uma das hipóteses de trabalho da minha tese, ver a Introdução.

(2) Apesar da recolha dos dados ter sido orientada para análise das funções do reitor e do contexto da sua acção, procedi a uma recolha mais ampla do que aquela que derivava estritamente do meu objectivo de investigação, tendo em vista futuros desenvolvimentos, ou a sua divulgação junto de outros investigadores de outras temáticas com menor acesso a estes materiais de arquivo. Esses dados encontram-se globalmente apresentados nos anexos VII a XII.

(3) As listas dos professores efectivos com a indicação da data de nascimento e tempo de serviço e grupo disciplinar a que pertencem foram publicadas nos seguintes números da Labor: relativas a 30 de Janeiro de 1939 - nº 105, 107, 108, 109 e 110 de 1940; relativas a 30 de Setembro de 1950 - nº 112, 113, 114, 116, 117 de 1951 e 119, 120 e 121 de 1952; relativas a 30 de Setembro de 1961 - nº 207 de Dezembro de 1961, e 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216 de 1962.

(4) Os grupos de disciplina definidos no artigo 85 do decreto 36 508 de 17 de Setembro de 1947 eram:

- 1º grupo - Latim e Grego
- 2º grupo - Português e Francês
- 3º grupo - Inglês e Alemão
- 4º grupo - História e Filosofia
- 5º grupo - Geografia
- 6º grupo - Ciências Naturais
- 7º grupo - Ciências Físico-Químicas
- 8º grupo - Matemática
- 9º grupo - Desenho e Trabalhos Manuais

(5) Mintzberg (1984) na sua conhecida observação de cinco executivos de cinco médias e grande organizações (um dos quais era "superintendente escolar"), identificou dez tipos de "papéis" desempenhados pelos gestores que correspondiam a três comportamentos básicos: «*interpessoal*» (a que correspondia os papéis de "símbolo", "líder" e "agente de ligação"); «*informacional*» (os de "observador activo", de "difusor" e "porta-voz"); e «*decisional*» ("empreendedor", "regulador", "distribuidor de recursos", "negociador"). (Ver também Mintzberg, 1990, pp. 32 a 41).

Utilizando a mesma metodologia de «*observação estruturada*», com a qual Mintzberg descreveu a actividade diária, o correio e os contactos dos gestores, Brassard e Brunet (1985) identificaram 15 tipos de papéis desempenhados pelos directores de escolas e seus adjuntos que no essencial correspondem às categorias propostas por Mintzberg, ainda que adaptadas à natureza do trabalho escolar (ver Éthier, 1989, pp. 95-96).

(6) A análise dos resultados escolares dos alunos não constitui um objectivo imediato do meu trabalho. Contudo os dados estatísticos apresentados nos relatórios (principalmente se fosse possível completar a série, com o preenchimento das lacunas existentes) podem constituir um material empírico importante quer para o estudo da problemática do "sucesso / insucesso escolar", neste período, quer para a análise dos fluxos escolares, uma vez que em alguns relatórios (Aveiro, Faro, Funchal) é possível reconstituir coorte reais, dado que publicam o nome dos alunos e seu destino.



(7) As razões que são apontadas nos relatórios para explicar o mau rendimento dos alunos reflectem as explicações dominantes na altura sobre a atribuição causal do insucesso escolar: teorias dos "dotes individuais" que propunham explicações de natureza psicologizante e patologizante para o insucesso; e teorias do "handicap socio-cultural" que atribuem o insucesso a um "déficit" cognitivo, linguístico, cultural que afecta os alunos oriundos de meios socialmente desfavorecidos (ver a este propósito, entre outros Benavente e Pinto Correia, 1981).

Importa notar, contudo, que as razões apresentadas pelos reitores, excepto quanto ao primeiro caso no que se refere à aplicação dos testes pelo médico escolar, não assumem qualquer fundamentação científica. Trata-se de um diagnóstico empírico que é mais patente na atribuição que não tem correspondência com as teorias atrás citadas, e que atribui os maus resultados à falta de estudo dos alunos e ao desinteresse das famílias, e em menor grau à excessiva exigência de alguns professores ou à qualidade do ensino ministrado pelos professores eventuais.

Esta explicações são significativas por isso, não da influência do desenvolvimento das "ciências da educação", como acontecerá, mais tarde, nas explicações que os professores produzem sobre o assunto, mas antes, da representação que os reitores e os professores, em geral, têm do liceu como instância de selecção (ver capítulo 5).

(8) A título de exemplo indicamos os capítulos do relatório do médico escolar do liceu de Aveiro que obedece ao modelo padrão previsto pela circular nº 88 da Inspecção da Saúde Escolar:

1º Síntese dos trabalhos realizados no âmbito da Medicina escolar.

- a - Mapa síntese das actividades.
- b - Crítica geral da constituição física da mocidade escolar.
- c - Deficiências mais notáveis das condições higiénicas ou pedagógicas das instalações escolares. Alvitres

2º Relatório sobre o quadro da acção anti-sifilítica.

3º Perturbações da conduta:

- a - Perturbações da escolaridade.
- b - Perturbações do psiquismo.

4º Trabalhos de ordem psico-mental:

- a - Observações de psicomotria.

5º Acção moral:

- a - Considerações gerais e relatório de todos os casos interessantes, intervenção e resultados obtidos. Descrição dos inquéritos realizados, considerações e conclusões.
- b - Disciplina.
- c - Assistência social.

6º "Fiscais de higiene" e "donas de casa": Orientação; resultados obtidos.

7º Relatório sobre o quadro geral dos alunos sob vigilância especial e acerca do interesse dos pais pelos filhos e sua compreensão da utilidade da Saúde escolar.

8º Relatório sobre:

- a - Serviços prestados à M.P.
- b - Visitas de interesse médico-escolar.
- c - Trabalhos ou visitas realizadas a outras escolas.

(9) Mc Gregor (1976) considera que toda a decisão, toda a acção do dirigente traduz pressupostos sobre a natureza o comportamento humanos. No início dos anos 60 ( quando da 1ª edição americana deste seu livro *«The human side of enterprise»*) grande parte da literatura sobre organização, bem como as políticas e práticas de direcção correntes estavam dominadas por aquilo que Mc Gregor considera ser "o ponto de vista tradicional sobre a direcção e controlo" e que ele apelida de *«Teoria X»*. O desenvolvimento das ciências sociais, nomeadamente no domínio da motivação, e o movimento das "relações humanas" nas organizações, fizeram surgir outros pontos de vista sobre as estratégias da direcção, baseadas já não no princípio autoridade do "pau e da cenoura", mas sim no princípio da integração, e traduzindo uma visão mais optimista sobre as relações do homem com o trabalho. Ao conjunto destes princípios chamou Mc Gregor de *«Teoria Y»*.

O paralelismo entre a *«Teoria X»* e aquilo que chamo de "pedagogia do pecado original", torna-se perceptível nos pressupostos em que segundo Mc Gregor se baseia esta teoria:

*«1. O indivíduo médio experimenta uma aversão inata pelo trabalho e fará tudo para evitá-lo. (...)*

*2. Por causa desta aversão os indivíduos devem ser obrigados, controlados, dirigidos para fornecerem os esforços necessários à realização dos objectivos organizacionais. (...)*

*3. O indivíduo médio prefere ser dirigido, deseja evitar responsabilidades, tem pouca ambição e procura a segurança acima de tudo. (...)*» (Mc Gregor, 1976, pp. 28-29).

(10) Excepto no caso do liceu de Braga (cujo internato foi criado pelo decreto de 21 de Novembro de 1851), não existiam internatos nos liceus, apesar de eles terem sido previstos nas reformas do ensino secundário da primeira República (decreto 3091 de 17 de Abril de 1917 e decreto 4650 de 14 de Julho de 1918), por iniciativa das câmaras municipais, ou dos conselhos administrativos dos liceus. No liceu de Braga havia 1 internato anexo que segundo o relatório de 1937-38 funcionava com base num protocolo com uma entidade religiosa que pagava ao liceu uma certa quantia por cada aluno. Frequentavam nesse ano o internato 93 alunos (para um total de 621 inscritos no liceu).

Como alternativa ao internato total funcionavam "semi-internatos" (os alunos almoçavam no liceu e frequentavam à tarde as "salas de estudo"), o primeiro dos quais foi criado no liceu Pedro Nunes a partir de 1930 (*«Boletim do Liceu Normal Pedro Nunes»*, nº 2, ano I, 1930, que faz a história da criação do semi-internato e publica as "Bases" do seu funcionamento, pp. 143-159). A esta experiência do "semi-internato" está ligado o desenvolvimento das "salas de estudo" nos liceus (ver continuação do ponto 2.2. deste capítulo).

(11) A conferência do médico escolar do liceu Gil Vicente que é um documento extremamente interessante para caracterizar a diversidade de opiniões existentes sobre o "insucesso escolar" nos anos 40 e 50, foi repetida na Liga Portuguesa de Profilaxia Social, no Clube dos Fenianos, no Porto, e publicada em *«A Medicina Contemporânea - Jornal Português de Ciências Médicas»*, ano LXVI, nº 6, Junho de 1948, pp. 215 a 231. O título que foi dado à conferência *«Causas de insucesso escolar»*, é bastante precursor para a época, pois nesta altura falava-se principalmente em "mau ou fraco rendimento escolar".

(12) A criação de "salas de estudo" não constitui à partida uma estratégia semelhante à que irá ser desenvolvida, mais tarde, no âmbito das chamadas "pedagogias de compensação". Estas surgiram nos anos 60, como forma de "compensar" o handicap socio-cultural de alunos oriundos de meios familiares desfavorecidos, através de um reforço das aprendizagens escolares, com recurso a métodos adaptados às características dos alunos. As "salas de estudo" embora se insiram igualmente numa estratégia de melhoria do rendimento escolar, não se dirigem exclusivamente aos alunos com problemas de aprendizagem e a sua acção exerce-se essencialmente na área do estudo (da responsabilidade do aluno), necessário para completar a actividade lectiva dos professores.

(13) É preciso sublinhar, contudo, que apesar de ser prática comum isentar do pagamento uma percentagem de alunos pobres, é o único regulamento (dos que encontrei nos relatórios) em que se declara expressamente que deverá ser dada prioridade aos alunos que se mostrarem mais dedicados à M.P. Esta prática insere-se na estratégia de aliciamento que os reitores mais identificados com aquela organização utilizavam para estimular a participação dos alunos nas actividades da M. P.

(14) A semelhança do que Chapouille (1987) assinala no caso francês *«A docilidade exigida aos professores, como aos outros funcionários, incide menos sobre o respeito efectivo das decisões da hierarquia - em todas as épocas existem numerosos domínios em que esta não consegue impor-se neste ou naquele domínio - que sobre a aceitação formal da legitimidade desta hierarquia: a recusa explícita e por vezes manifestada publicamente pelos professores de aceitar uma determinada nomeação, de realizarem certas tarefas, estatutariamente ou de facto obrigatórias, assim como o não cumprimento de regras que definem a deferência que usualmente é devida aos administradores parecem ter sido regularmente sancionados em todos os períodos em que existe uma relativa estabilidade institucional do ensino público e do próprio Estado.»* (pp. 195-196).

(15) Este reitor para aumentar ainda mais o mérito da colaboração que lhe tinha sido prestado por todos os funcionários tece considerações sobre "os humildes vencimentos" do pessoal docente e dele próprio, que não devem ter agradado ao Director-geral pelo que no ano seguinte já não aparece como reitor, apesar de só estar há um ano no liceu de Lamego:

*«Tanto zelo e dedicação pelo serviço não têm, a meu ver, uma compensação justa nos humildes vencimentos que recebem.*

*Os funcionários vivem mal, desde o Reitor ao mais humilde dos servidores, não chegando o que se ganha para acudir a despesas de alimentação e renda de casa!*

*A gratificação de 350\$00 de Reitoria com a responsabilidade do Conselho Administrativo, da orientação pedagógica e disciplinar e com a responsabilidade do cumprimento, em todos os sectores da vida liceal é simplesmente irrisória!*

*Os professores estão com um vencimento inferior ao de qualquer guarda-livros, já não digo de uma entidade particular, mas de qualquer grémio, por exemplo, e assim sucessivamente!*

*Mas os funcionários cumprem, e o seu espírito dominante é este - pode V.Exa. disso estar convencido -, porque por mim falo e ouço em todos os sectores da Administração Pública: "impõe-se-nos o sacrifício porque o exige o bem-estar da Nação. Sacrificar-nos-emos com a justa compreensão do momento em que se vive e pobremente manteremos bem íntegra a honra e dignidade da função pública.»* (Relatório do liceu de Lamego, 1943-44).

(16) O reitor Sebastião Morão Correia tinha vindo do liceu da Horta onde fora reitor entre 1950 e 1953. Veio substituir o reitor do liceu de Castelo Branco, José Augusto Gomes de Pina que tomara posse em Maio de 1951. Apesar de o novo reitor se referir no seu relatório à *«herança um pouco pesada que recebeu»* e *«a tudo o que se havia passado no Liceu, e de que V.Exa. já tem cabal conhecimento»*, nada há na documentação consultada que elucide sobre o que se passara, tanto mais

que o relatório do ano anterior (1952-53) não fazia parte dos relatórios encontrados. É de prever que se tratem de casos de indisciplina à semelhança do que aconteceu com outras nomeações, no mesmo ano, em que os reitores dão entender que vieram para "pôr a ordem no liceu" (Relatórios dos liceus de Chaves, 1953-54; Portalegre, 1953-54; Póvoa do Varzim, 1953-54).

Num tipo de trabalho mais monográfico seria, certamente, possível reconstituir através de fontes orais ou de documentação existente no liceu as razões do comentário do novo reitor.

## EPÍLOGO

*«Vamos estudar este ano um tema que me tenta desde há muito tempo. Mesmo quando eu não estava, como estou hoje, encarregado de um ensino exclusivamente pedagógico, a ideia de procurar saber como se constituiu e desenvolveu o nosso ensino secundário, já me seduzia, tanto este estudo me parecia ter um interesse geral; e se nunca este projecto foi posto em execução, é porque outras preocupações me desviaram e porque eu sentia grandes dificuldades em fazê-lo. Se hoje decidi tentar este empreendimento, não é porque eu me sinta melhor preparado, mas é, acima de tudo, porque as circunstâncias me parecem impor que o faça; é porque ele responde, segundo creio, a uma necessidade actual e urgente.»*

Émile Durkheim, 1904

Esta citação das primeiras palavras que Durkheim proferiu, em 1904, na Sorbonne, quando da lição de abertura do seu *«Curso sobre o Ensino em França»* (ver Durkheim, 1938, p. 5), exprime, com toda a actualidade, um dos sentimentos dominantes que animou a realização deste trabalho e que eu queria invocar neste curto "epílogo" com que encerro, "temporariamente", esta investigação sobre a génese e evolução da **Organização Pedagógica e a Administração do Liceu**.

A "actualidade" e "urgência" que, tal como acontece com Durkheim, motivam este trabalho, levam a adoptar, face ao passado, uma posição diferente da que era habitual no domínio da história de tradição positivista. Como diz Durkheim (1938), a necessidade de conhecer o passado não deve ser confundida como simples *«erudição»* ou *«arqueologia pedagógica»*:

*«Se saímos do presente, é para aí regressarmos. Se fugimos dele, é para melhor o vermos e melhor o compreendermos. Na realidade nunca o perdemos de vista. Ele será a finalidade para a qual tendemos, e nós vê-lo-emos construir-se, pouco a pouco, à medida em que avançamos.»* (p. 19).

Este modo de articular o passado e o presente acabou por ter fortes implicações, não só na evolução da própria disciplina da História da Educação e nas suas relações com as outras disciplinas, em particular a sociologia (ver entre outros Leon, 1980, Petitat, 1984, Nóvoa, 1987, Prost, 1992), mas também nas relações do próprio investigador com o seu objecto de estudo.

Daniel Hameline (1990), ao comentar o texto que Bertrand Girod de l' Ain apresentara no colóquio *«L' Etablissement d' enseignement général et professionnel. Nouvelles relations avec l' environnement. Nouveaux modes d' action»*, promovido pela AECSE (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l' éducation) (1990), sobre as diferentes relações que a "escola dos jesuítas no Antigo Regime" e o "liceu napoleónico" estabeleciam com "o central" e "o local", afirmava a este propósito:

*«É banal dizer, hoje em dia, contrariamente aos postulados recebidos de um certo positivismo, que só se faz "boa" história quando o presente nos preocupa. O passado nunca é interrogado gratuitamente. Girod de l' Ain dá-nos um exemplo disso mesmo e com a vantagem de não esconder o seu jogo. Se ele convoca os jesuítas do século XVII, é para melhor compreender o que se passa no século XX com o Senhor Jospin [à data, ministro da educação em França]. Porque para ele, a urgência está aí, e não na necessidade de compreender os jesuítas.»* (p. 365)

No meu caso, a interrogação que faço do passado da organização pedagógica e da administração do liceu não decorre, só, da necessidade de compreender o presente, prolongando a reflexão que tenho vindo a fazer, nestes últimos anos, sobre a orientação da política educativa, neste domínio. Esta interrogação tem também uma motivação mais pessoal de compreender a minha própria "história individual".

Durante quase 40 anos "sofri e reagi", primeiro como aluno, e logo a seguir como professor, ao peso das estruturas pedagógicas e administrativas que esta investigação pretendeu descrever e interpretar. Como profissional, sempre procurei contrariar os limites que essas estruturas impunham à minha acção. Fi-lo em diferentes contextos, como professor, como técnico, como sindicalista, como formador, como investigador.

Não admira, portanto que, ao fim de quase 25 anos de actividade docente, em diferentes graus de ensino, depois de ter passado alguns anos por serviços centrais do

Ministério da Educação (Direcção de Serviços de Estudos da Direcção Geral dos Equipamentos Educativos e Gabinete de Estudos e Planeamento), de ter sido presidente da direcção do Sindicato de Professores da Grande Lisboa (1978-79), de ter participado na fundação do *«Jornal da Educação»* (e ter sido membro do seu conselho coordenador, no seu primeiro ano de existência), depois de, nos últimos anos, ter escrito com frequência artigos sobre temas de política e administração escolar (*«Vida Mundial»*, *«Jornal da Educação»*, Página da educação do *«Diário de Notícias»*, *«Aprender»*, *«Seara Nova»*, *«Escola Nova»*, *«Inovação»*, *«Correio Pedagógico»*, entre outros), ter animado várias sessões em escolas sobre o mesmo tema, e ter leccionado na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação de Lisboa disciplinas como "Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar" (no Curso de formação de professores da Faculdade de Letras), Sociologia da Educação e Organização Escolar (Profissionalização em Serviço) e outras ligadas à área de Administração Educacional (licenciatura em Ciências da Educação e Diploma Universitário de Especialização em Ciências da Educação), depois de tudo isto... é natural que, tanto do ponto de vista científico, como profissional e cívico, este meu desvio pela **história da organização pedagógica e da administração dos liceus** não seja inocente nem, muito menos, desinteressado.

A investigação que realizei resultou, de dois tipos de compromissos, aparentemente contraditórios:

- Enquanto investigador no domínio da "história da administração educacional" estava interessado no presente, isto é na possibilidade de contribuir com conhecimentos práticos e utilizáveis para a melhoria da organização e administração das escolas.

- Enquanto profissional ligado ao ensino, estava interessado numa reflexão sobre o passado, como forma de "ganhar recuo" e distanciamento da realidade prática em que estive envolvido durante tantos anos.

Para superar os eventuais riscos de "contaminação" (do "passado" pelo "presente"; do "objectivo" pelo "subjectivo"; do "institucional" pelo "pessoal") que a natureza destes compromissos naturalmente acarretava, foram tomadas algumas precauções metodológicas (ver Introdução):



Por um lado, procurei adoptar, neste aspecto, uma postura investigativa semelhante à que António Nóvoa (1987) adoptou na sua tese sobre o processo de profissionalização da actividade docente: *«não nos cabe "condenar", ou "defender", a profissionalização, mas de a compreender, sem contudo renunciar a uma atitude crítica e a um olhar interrogador.»* (p.10).

Por outro lado, procurei reforçar o aparelho crítico da tese delimitando o meu objecto de estudo às "estruturas formais", apoiando-o na utilização e transcrição de abundante fonte documental e sujeitando-o à interpretação de um quadro conceptual consistente do ponto de vista da investigação das organizações educativas actuais.

Quanto aos resultados alcançados, não faz sentido resumir aqui as conclusões a que fui chegando, ao longo deste trabalho, sobre a génese e evolução da administração dos liceus, tanto mais que elas foram sendo apresentadas, de modo sistemático, em cada um dos capítulos, e retomadas na descrição dessa evolução e na argumentação crítica sobre os princípios e modalidades que lhe eram subjacentes.

Importa contudo, neste momento de inevitável balanço, que é o chegar ao termo da redacção de uma dissertação, registar dois sentimentos contraditórios que tenho em relação ao trabalho realizado:

- O primeiro sentimento, é o de que me limitei a raspar a "patine" das estruturas que durante estes mais de 150 anos suportaram a organização pedagógica do liceu (e desde 1975, da escola secundária que lhe sucedeu) e a sua administração. Neste sentido esta é, necessariamente, uma investigação preliminar a outros projectos em direcção a dimensões mais informais em que seja possível reconstituir as próprias dinâmicas da acção organizada.

Para esse fim tornava-se necessário fazer evoluir a minha investigação em duas direcções:

Por um lado para um estudo mais monográfico, centrado num número restrito de estabelecimentos de ensino, onde fosse possível estabelecer a linha de continuidade e rupturas que a análise dos relatórios, mesmo com as suas limitações já

permitiu traçar. Este estudo permitiria não só abordar dimensões da vida organizacional que os relatórios, e o quadro legal estão longe de proporcionar (clima, cultura, conflitos, sistemas de informação, etc.), como também determinar a especificidade que o estabelecimento adquiriu pela sua história.

Esta perspectiva contradiz uma certa "desvalorização" que os historiadores por vezes exprimem em relação a este tipo de estudos monográficos, mas que do ponto de vista da análise organizacional eram o únicos a permitirem trazer a dimensão da organização como acção colectiva, para a própria história das instituições educativas.

Uma segunda direcção necessária a dar continuidade à investigação que efectuei diz respeito à utilização de fontes orais para o período abrangido pela análise dos relatórios. Nesse sentido seria importante confrontar a análise efectuada pelos reitores com o testemunho de "sobreviventes" desse período quer professores, quer alunos, pessoal não docente, e titulares de cargos. Esta investigação poderia permitir compreender melhor as estratégias dos diversos actores e os processos de definição de "racionalidades a posteriori" que foram identificadas a partir dos materiais empíricos trabalhados.

A continuidade destes, e de outros projectos de investigação, podia encontrar na comemoração do centenário da "reforma de Jaime Moniz", que ocorre em 1994-95, um momento institucional propício à dinamização da investigação neste domínio da História da educação, junto da comunidade científica e das próprias escolas.

- O **segundo sentimento** que me domina no final desta dissertação é o de que, apesar de tudo, foi possível contribuir para a desconstrução de algumas "evidências" que se criaram sobre o processo de formação das estruturas formais de organização e administração dos liceus.

Essas falsas "evidências" resultam da natural insuficiência de estudos neste domínio, em Portugal, pese embora o importante trabalho realizado nesta área por alguns investigadores, em particular os professores João Formosinho, Licínio Lima e Sousa Fernandes, da Universidade do Minho, nas suas teses de doutoramento. Curiosamente, apesar de todos eles serem intervenientes activos no debate actual sobre as modalidades de administração das escolas, e terem linhas de investigação e docência orientadas noutros sentidos tiveram, também eles, de realizar em momentos diferentes, este "desvio" pela história da administração, com o qual me vi confrontado.

Suponho, assim, que aquilo que pode dar actualidade e utilidade à minha investigação sobre a organização pedagógica e a administração dos liceus é o seu eventual contributo para fazer com que, neste domínio, "o familiar pareça estranho", ajudando em especial os professores a ganharem consistência na busca de modalidades alternativas que muitos deles já desenvolvem, no quadro da sua margem de autonomia.

Finalmente, em tempo de "reforma" em que, como acontece em outros processo de mudança, a excessiva focalização nos objectivos e no futuro, desencadeia um esforço de "racionalização a priori" que leva a ignorar o carácter contingente da acção organizada e a existência de outras racionalidades, este "relembra" do passado pode conter referências bastante úteis.

E a este propósito importa invocar, mais uma vez, a lição de Durkheim, em 1904, na Sorbonne, já referida no início deste epílogo:

*«Por toda a parte, pedagogos e homens de Estado têm consciência que as mudanças que ocorreram na estrutura das sociedades contemporâneas, na sua economia interna como nas relações externas, necessitam de transformações paralelas e não menos profundas nesta parte especial do nosso organismo escolar [o ensino secundário]. (...)»*

*Para sair desta era de perturbação e de incerteza, nunca poderíamos contar, unicamente, com a eficácia dos decretos e regulamentos. Como eu já tive a oportunidade de demonstrar, decretos e regulamentos não podem passar para a realidade se não se apoiarem numa opinião. Eu diria mesmo, que não podem ter uma verdadeira autoridade se, de qualquer modo, uma opinião competente não os antecipou, preparou, reclamou, solicitou, de que eles são a expressão reflectida, definida e coordenada, em vez de pretenderem inspirá-la ou regulamentá-la por ofício. Enquanto a indecisão reinar nos espíritos, não há decisão administrativa, por muito sábia que ela seja, que lhe possa pôr termo. É preciso que este trabalho de reflexão e de reorganização, que se impõe, seja obra do mesmo corpo que é chamado a fazê-lo e a reorganizar-se. Não se decreta o ideal; é preciso que ele seja compreendido, amado, querido pelos que têm o dever de o realizar. Assim, nada há mais urgente do que ajudar os futuros professores dos nossos liceus a construir colectivamente uma opinião sobre em que deve tornar-se o ensino de que eles irão ter a responsabilidade, os fins que deve prosseguir, os métodos que deve empregar. (...)»*

*Visto que é o futuro que temos de preparar, é para o futuro que devemos dirigir o nosso olhar e orientarmo-nos. Uma consideração demasiado exclusiva do passado só nos irá fazer regressar atrás.*

*- Ora eu creio, pelo contrário, que só estudando com cuidado o passado poderemos chegar a antecipar o futuro e a compreender o presente, e que por, consequência, uma história do ensino é a melhor das escolas pedagógicas..» (Durkheim, 1938, pp.11-13).*

## **FONTES E BIBLIOGRAFIA**

Na primeira rubrica - **FONTES** -, além da documentação em arquivo, inclui a referência à legislação e ao conjunto dos títulos da imprensa pedagógica ou do movimento associativo dos professores do liceu que tiveram maior continuidade e projecção durante o período em estudo. Esta opção deve-se à função que é atribuída, no quadro do aparelho crítico da tese (ver Introdução), à informação recolhida neste tipo de materiais. Por comodidade de consulta, a referência discriminada da legislação consultada encontra-se no ANEXO I, junto dos quadros em que se condensam os dados obtidos. Quanto aos jornais e revistas, menciono unicamente o título e período de publicação, uma vez que no próprio texto da dissertação é assinalado o nº e data do exemplar que é citado ou referenciado. No caso de citações em que se atribui um significado particular à fonte de informação, menciona-se o seu autor e é dada entrada na bibliografia.

Quanto aos **RELATÓRIOS DOS REITORES** que constituem o corpus documental em que se baseia a segunda parte da tese (e cujas características são descritas na respectiva Introdução) só é mencionado o seu total e o período abrangido. No ANEXO V é feita a sua apresentação detalhada por liceu e ano.

Além dos relatórios, é mencionada documentação existente no Arquivo Histórico do Ministério da Educação que foi utilizada na tese.

Embora com características documentais diferentes, inclui nesta rubrica a listagem dos "anuários" dos liceus que consultei na Biblioteca Nacional e que se reportam, no essencial, aos primeiros anos a seguir à "Reforma de Jaime Moniz" (1894/95).

A **BIBLIOGRAFIA** foi organizada de modo contínuo, sem qualquer divisão temática, com o fim de facilitar a identificação de todos os livros e artigos citados no texto. Deste modo não fazem parte da bibliografia outros livros e artigos cuja consulta foi igualmente esclarecedora para as temáticas em análise, mas cuja inclusão não se justificou em função do próprio plano e estilo de redacção da tese. De registar ainda que em alguns casos, devidamente assinalados no próprio texto, a citação é feita pelo autor citado, pelo que a sua inclusão na bibliografia se justifica, de acordo com os mesmos critérios, para referenciar devidamente o contexto e conteúdo da própria citação.

Como se compreende, não se incluem na bibliografia todas as citações que são feitas a partir dos relatórios ou da legislação, pelo que nestes casos se remete o leitor, no próprio texto, para a lista dos diplomas ou dos relatórios, em anexo.

## FONTES

### NO ARQUIVO GERAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:

- 546 relatórios anuais de reitores dos liceus, correspondendo aos anos de 1935-36 a 1959-60. (Ver a lista no anexo V).
- 21 pareceres da Inspeção do ensino liceal que acompanhavam os relatórios do ano de 1948-49.

### NO ARQUIVO HISTÓRICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

#### - CAIXA 397

Contencioso entre o reitor do liceu de Vila Real e alguns professores por alegadas irregularidades cometidas pelo conselho escolar na contratação de um professor eventual, no ano lectivo de 1923-24.

#### - CAIXA 707

Documentação trocada entre os reitores e a Direcção geral, entre Novembro e Dezembro de 1917 sobre a greve dos alunos em reacção à reforma definida no decreto 3091 de 17 de Abril de 1917.

#### - CAIXA 708

Correspondência relativa à substituição compulsiva de reitores na sequência do decreto 15392 de 18 de Abril de 1928.

#### - CAIXA 782

Cópia da atestação do Director geral relativa ao processo de inquérito do professor do liceu D. João de Castro, António Nicodemos de Sousa Pereira que foi repreendido verbalmente em 31 de Julho de 1929 pelo conteúdo do seu artigo no nº 19 da revista Labor, sobre "Orientação e fiscalização do ensino secundário."

#### - CAIXA 806

"Questionário enviado a todos os liceus sobre os interesses e deficiências do ensino secundário" de acordo com o estabelecido na circular nº 25 de 24 de Janeiro de 1923.

#### - CAIXA 1061

Inspeção ordinária feita ao liceu Fialho de Almeida em Beja de 28 de Janeiro a 2 de Fevereiro de 1928. Relatório de António Joaquim de Sá Oliveira de 12 de Fevereiro de 1928.

## LEGISLAÇÃO

*Collecção oficial da legislação portuguesa nos anos em estudo (ver anexo I)*

## REVISTAS

*Jornal da Associação dos Professores*  
(1856 - 1862)

*Revista de Educação e Ensino*  
(1886 - 1900)

*Revista dos Liceus*  
(1891 - 1896)

*Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*  
(1904 - 1908)

*Labor*  
(1926 - 1940 e 1951 até final da série em estudo - 1960)

*Arquivo Pedagógico*  
(1927 - 1930)

*Boletim do Liceu Normal de Lisboa*  
(1932 - 1938)

*Liceus de Portugal*  
(1940 - 1946)

## ANUÁRIOS

Liceu Camões (1)  
1910-11;

Liceu de Faro (4)  
1897-98; 1900-01; 1910-11; 1931-32;

Liceu de Leiria (5)  
1897-98; 1898-99; 1900-01; 1906-07; 1907-08;

Liceu Maria Pia (2)  
1911-12; 1912-13;

Liceu Central de Pedro Nunes (10)  
Todos os anos entre 1906-07 e 1915-16;

Liceu de Portalegre (9) 1896-97; 1897-98; 1899-1900; 1900-91; 1906-07; 1907-08; 1912-13;  
1913-14; 1915-16;

Liceu de Viana do Castelo (23)  
Todos os anos entre 1896-97 e 1918-19;



## BIBLIOGRAFIA

### A

*1º Centenário do Liceu Nacional da Horta*. Horta: Liceu da Horta, 1953.

*1º Encontro de História da Educação em Portugal. "Comunicações"* (1988). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

"Acta da I Conferência Pedagógica" (1932). *Boletim do Liceu Nacional de Lisboa*, ano I, nº 2, pp. 172-176.

ADÃO, Áurea (1982). *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica, 1836 - 1860. Contribuição Monográfica*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Sócio-profissional do Professor Primário em Portugal, 1901 - 1951*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

AECSE (1990). *L' Établissement Politique Nationale ou Stratégie Locale?*. Paris: Éditions Nathan.

AGUDO, Francisco Dias (1958). *Introdução à Vida Docente*. Lisboa.

AL-KHALIFA, Elisabeth (1986). "Can Educational Management Learn From Industry". In *The Management of Schools. World Yearbook of Education 1986*. London: Kogan Page, pp. 226-238.

ALBUQUERQUE, Luiz da Silva Mouzinho d' (1823). *Ideias Sobre o Estabelecimento da Instrução Publica*. Paris: A. Bobée.

ALBUQUERQUE, Luís (1960a). *Notas para a História do Ensino em Portugal*. Coimbra: Edição do autor.

ALBUQUERQUE, Luís (1960b). "Um Projecto de 1835, para a Reforma da Instrução Pública em Portugal". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 2, ano I, pp. 341-362.

ALBUQUERQUE, Luís (1965). "Ensino Liceal". *Dicionário de História de Portugal*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

"Algumas Estatísticas do Liceu de José Falcão em Coimbra" (1928). *Arquivo Pedagógico*, nº 3, vol. 1.

ALMEIDA, Pinho (1959). "Um Problema Nacional. A Carência de Professores e o seu Adiamento". *Labor*, nº 189, pp. 198-203.

ALTHUSSER, Louis (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença. (Traduzido do francês, 1974)

ANDRADE, António Alberto Banha de (1980). *Verney e a Projecção da sua Obra*. Lisboa: Biblioteca Breve.

ANDRADE, António Alberto Banha de (1982). *Contributos para a História da Mentalidade Pedagógica Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional.

ANDRADE, António Alberto Banha de (1984). *A Reforma Pombalina de Estudos Secundários (1759-1771). Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal*. Coimbra: Por ordem da Universidade, 2 vols.

ANDERSON, J.G. (1968). *Bureaucracy in Education*. Baltimore: John Hopkins Press.

*Annaes das Sciências das Artes e das Letras*. Paris: A. Bobée, vol. II, 1818; vol. VI, 1819; vol. X, 1820.

ANTUNES, Maria do Rosário (1988). "Breve Notícia Sobre a Existência do Arquivo Histórico do Ministério da Educação". In *1º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ARCHER, Margaret S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.

ARCHER, Margaret, ed (1982). *The Sociology of Educational Expansion. Take off, Growth and Inflation in Educational Systems*. London: Sage Publications.

ARDOÏNO, Jacques (1977). *Éducation et Politique - Propos Actuels sur l'Éducation II*. Paris: Gauthier-Villars.

ARIÈS, Philippe (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.

ARRIAGA, Lopes (1976). *Mocidade Portuguesa - Breve História de uma Organização Salazarista*. Lisboa: Terra Livre.

AVANZINI, Guy, dir (1981). *Histoire de la Pédagogie du 17<sup>ème</sup> Siècle à nos Jours*. Toulouse: Privat.

AZEVEDO, Rafael Ávila de (1939). "Limites da Função Educativa do Ensino Liceal". *Labor*, nº 103, pp. 100-105.

AZEVEDO, Rafael Ávila de (1972). *Tradição Educativa e Renovação Pedagógica: Subsídios para a História da Pedagogia de Portugal - Século XIX*. Porto.

## B

BALL, Stephen J. (1987). *The Micro-politics of the School. Towards a Theory of School Organization*. London: Methuen.

BALL, S. (1989). "The Micro-Politics of the School: Baronial politics". In M. Preedy (ed), *Approaches to Curriculum Management*. Milton: Open University Press.

BALLÉ, Catherine (1992). *Sociologie des Organisations*. Paris: PUF, 2ª ed.

BÁRBARA, A. Madeira (1979). *Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal da Reforma Pombalina à 1ª República*. Lisboa: Assírio e Alvim.

BARNARD, Chester (1979). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Editora Atlas (traduzido da edição americana de 1938).

BARROS e CUNHA (1929). "A Economia de Tempo no Curso Secundário". *Arquivo Pedagógico*, nº1, vol.II, pp. 92-97.

BARROSO, João (1983). *Contraintes, Ressources et Stratégies d'une Réforme de Structure de l'Enseignement de Base, au Portugal*. (Mémoire DEA). Bordeaux: Université de Bordeaux: (policopiado).

BARROSO, João org. (1988). *Práticas de Gestão do Ensino Não-Superior: Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*. Lisboa: GEP.

BARROSO, João (1990). "Factores Pedagógicos e Educativos da Carta Escolar". In *Carta Escolar (Actas do Seminário de Vilamoura)*. Lisboa: GEP, pp. 79-90.

BARROSO, João (1991a). "Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução". *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp.55-86

BARROSO, João (1991b). "A Participação na Administração da Escola como Campo de Requalificação Profissional dos professores". Separata de *Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 645-651.

BARROSO, João e SJORSLEV, Sten (1991c). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.

BARROSO, João (1992). "Fazer da Escola um Projecto". In: Rui Canário, org. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

BARTH, Paul (1917). *Principi di Pedagogia e Didattica Fondati sulla Moderna Psicologia e Filosofia*. Milano: Fratelli Bocca Editori, 2ª ed. (Traduzido da edição alemã, Leipzig, 1906)


BASTOS, Francisco José Teixeira (1892). *Ideias Gerais sobre a Evolução da Pedagogia em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

BATES, R. J. (1980). "Educational Administration, the Sociology of Science, and the Management of Knowledge". *Educational Administration Quaterly*, 16(2), pp. 1-20.

BATES, R. J. (1985). "Administration of Education: Towrds a Critical Practice. In T. Husen e T. Postlethwaite, eds, *The International Enciclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Jean-Claude (1971). *L'École Capitaliste en France*. Paris: Maspero.

- BEARE, H., CALDWELL, Brian, MILLIKAN, Ross (1990). *Creating an Excellent School*. London: Routledge (2ª ed.)
- BEAUDOT, Alain, coord. (1981). *Sociologie de l'École - Pour une Analyse des Établissements Scolaires*. Paris: Dunod.
- BELL, L.A. (1980). "The School as an Organization: a Reappraisal". *British Journal of Sociology of Education*, 2, pp. 183-192. Publicado igualmente em A. Westoby (1988).
- BELL, Les (1989). "Ambiguity Models and Secondary Schools: a Case Study". In Tony Bush, ed. *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- BENALCANFOR, Visconde de (1882). *Apointamentos de um Inspector de Instrução Secundária*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- BENAVENTE, Ana e CORREIA, Adelaide Pinto (1981). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BENTO, Gomes (1978). *O Movimento Sindical dos Professores*. Lisboa: Caminho.
- BERNSTEIN, B. (1967). "Open Schools, Open Society?". *New Society*, 10, 259.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*. London: Routledge e Keagan (Vol.3).
- BERNOUX, Philippe (1985). *La Sociologie des Organisations*. Paris: Éditions du Seuil.
- BETTENCOURT, Ana Maria (1983). *La Liaison École-Milieu-Production à l'École Sécondaire Portugaise, 1975-1976*. (Thèse de 3ème Cycle). Paris: Université René Descartes.
- BIDWELL, C.E. (1965). "The School as a Formal Organization". In J. March, ed, *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand-Mc Nally.
- BIRZEA, César (1984). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BLAKE, R. e MOUTON, J.S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publ.
- BLOOM, B.S. (1968). "Learning for Mastery". *Evaluation Comment*. Vol.1
- BLUTEAU, Raphael (1712). *Vocabulário Portuguez e Latino*. Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus.
- BOBBIT, F. (1913). "Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems". In Parker, S.C. (ed) *The Supervision of City Schools*. Bloomington: Public School Publishing Company.
- BOBBIT, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

  
BOLÉO, José Paiva (1948). *Causas do Insucesso Escolar*. Separata de "A Medicina Contemporânea - Jornal Português de Ciências Médicas".

BOLLAN, R. e HOPKINS, D., dir. publ. (1988). *La Pratique de l'Auto-analyse de l'Établissement Scolaire* (OCDE-ISIP). Paris: Economica.

BONIFÁCIO, Maria de Fátima (1988). "A Sociologia Histórica de Theda Skocpol". *Análise Social*, vol. XXIV, nº 1, pp. 489-510.

BONNET, Francis e DUPONT, Pol e HUGET, Georges (1988). *L'École et le Management - Gestion Stratégique d'un Établissement Scolaire*. Bruxelas: De Boeck-Université.

BORDERIE, René La (1988). "Métier de Profs, Métier de l'Élève". *Éducation Permanente*, nº 96, pp. 81-90.

BORREL FELIP, Nuria (1989). *Organización Escolar - Teoria sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona: Humanitas.

BOTTERY, Mike (1992). *The Ethics of Educational Management*. London: Cassell Education.

BOUDON, Raymond (1979). *La Logique du Social*. Paris: Hachette.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (s.d.). *A Reprodução - Elementos para uma Teoria dos Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1965). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Minuit.

BOWLES, S. e GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

BRANDÃO, Mário (1924). *O Colégio das Artes*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 2 vols.

BRASSARD, A. e BRUNET, L. (1985). "Les Rôles de Direction et le Fonctionnement Efficace des Écoles". *Information*, vol. 24, nº5, pp. 16-24.

BRAUDEL, Fernand (1972). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.

BREDESON, Paul V. (1989). "An Analysis of the Metaphorical Perspectives of School Principals". In *School Leadership - A Contemporary Reader*. Newbury Park, California: SAGE Publications, pp. 297-317.

BUCKLEY, John (1985). *The Training of Secondary School Heads in Western Europe*. Windsor: NFER-Nelson.

BUISSON, Ferdinand (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Hachette.

BURDIN, Joel L., ed. (1989). *School Leadership - A Contemporary Reader*. Newbury Park, California: SAGE Publications.

BURNS, I. e STALKER, G. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistok Publications.

BURRELL, G. e MORGAN, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann Educational Books.

BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.

BUSH, Tony (1989a). "School Management Structures - Theory and Practice". *Educational Management and Administration*, nº 17.

BUSH, Tony, ed. (1989b). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University.

BUSH, Tony (1989c). "The Nature of Theory in Educational Management". In *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 1-11.

BUSH, Tony et al., ed. (1984). *Approches to School Management*. London: Harper & Row.

BUTERA, Frederico (1991). *La Métamorphose de l'Organisation - Du Château au Réseau*. Paris. Les Éditions d'Organisation.

## C

CABRAL, Manuel Villaverde (1976). *O Desenvolvimento do Capitalismo em Portugal no Século XIX*. Lisboa: A Regra do Jogo, 2ª edição.

"CAHIERS PÉDAGOGIQUES", nºs 239, 244-45, 246 de 1986, e 277 e 279 de 1989, consagrados ao tema do "décloisonnement" e da "pedagogia diferenciada".

CAMOEASAS, João (1925). "O Taylorismo". *Educação Social*, nº 6, 2º ano, pp.182-185.

CAMOEASAS, João (1927). *O Trabalho Humano*. Lisboa: Oficina Fernandes.

CAMPAGNE, E. M. (1886). *Dicionário Universal de Educação e Ensino. (Transladado a português e ampliado nos vários assumptos relativos a Portugal por Camilo Castelo Branco)*. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardon..

CAMPBELL, Roald R. (1967). "What Peculiarities in Educational Administration Make it a Special Case?". *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 166-185.

CAMPBELL, R.F. e NEWELL, J. (1985). "History of Administration". In Husen, T. e Postlethwaite eds. *The International Enciclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

CAMPOS, Agostinho de (1911). *Educação e Ensino*. Porto: Magalhães e Moniz Lda Editores.

CAMPOS, Bártolo Paiva (1975). "Desescolarização da Sociedade". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano IX, pp. 46-83.

CANÁRIO, Maria Béatriz Bettencourt (1989). "A Sociologia das Organizações e a Escola." *Aprender*, 1989, pp. 36-43.

CANÁRIO, Maria Beatriz Bettencourt (1990). "Será a Escola uma Organização Burocrática?". *Aprender*, nº11, 1990, pp. 49-53.

CANÁRIO, Rui, org. (1992a). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (1992b). "Estabelecimento de Ensino - a Inovação e a Gestão de Recursos Educativos". In *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 161-187.

CANTO E CASTRO, Eugénio Vaz Pacheco (1982). "Memorial". *Revista dos Liceus*, nº 6, pp. 246-248.

CAPLAT, Guy (1984). "Pour une Histoire de l'Administration de l'Enseignement en France". *Histoire de l'Éducation*, nº 22, pp. 27-58.

CAPLAT, Guy (1985). "Pour une Histoire de l'Administration de l'Enseignement". *Histoire de l'Éducation*, nº 23, pp. 11-51.

CARLSON, R.U. (1962). *Executive Succession and Organizational Change*. Chicago: University of Chicago.

CARVALHO, Luis Miguel (1991). *O Clima de Escola e a Estabilidade do Corpo Docente. Estudo em Dois Estabelecimentos de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de Mestrado). Publicado em 1992 com o título: "Clima de Escola e Estabilidade dos Professores". Lisboa: Educa.

CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal - Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar/Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTILHO, Feliciano (1854). *Felicidade pela Instrução*. Lisboa.

CASTRO, Eugénio Vaz Pacheco do Canto e (1892). "Resposta à Consulta do Governo de 1892 sobre «Os Serviços dos Liceus»". *Revista dos Lyceus*, nº6.

CASTRO, Eugénio Vaz Pacheco do Canto e (1893). "Resposta à Consulta do Governo de 1892 sobre «Os Serviços dos Liceus»". *Revista dos Lyceus*, nº10.

CHANLAT, J. F. (1989). "L'Analyse Sociologique des Organisations: Un Regard sur la Production Anglo-saxonne Contemporaine (1970-1988)". *Sociologie du Travail*, nº 3, pp. 381-399.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise et al. (1992). *Pour Changer le Collège. Une Gestion Participative*. Lille: CRDP.

CHAPOULIE, Jean-Michel (1987). *Les Professeurs de l'Enseignement Secondaire: Un Métier de Classe Moyenne*. Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.

CHARBONNEAU, Michel (1883). *Curso Teórico e Prático de Pedagogia*. Porto: Ernesto Chardon. (Traduzido da edição francesa de 1862).

CHARTIER, R., COMPÈRE, M.M., JULIA, D. (1976). *L'Éducation en France, du XVI<sup>ème</sup> au XVIII<sup>ème</sup> Siècle*. Paris: SEDES.

CHÂTELIER (1917). *Indústria e Ciência*. Lisboa (Prefácio de António Sérgio).

CHERKAoui, Mohamed (1976). "Socialisation et Conflit: les Systèmes Éducatifs et leur Histoire Selon Durkheim". *Revue Française de Sociologie*, vol. XVII, nº 2, pp. 197-212.

CHERKAoui, Mohamed (1983). *Les Changements du Système Éducatif en France, 1950-1980*. Paris: Presse Universitaire de France.

CHERVEL, André (1991). "História de las Disciplinas Escolares. Reflexiones Sobre un Campo de Investigación". *Revista de Educacion*, nº 295, pp. 59-112.

CHIAVENATO, Idalberto (1985). *Administração, Teoria, Processo e Prática*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil.

CHORÃO, M. Emílio (1965). "Autonomia". In *Dicionário Jurídico da Administração Pública*. Coimbra: Atlântida Editora.

CIPOLLA, C.M. (1970). *Educación y Desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.

CISCAR, C. e URIA, M.E. (1988). *Organización Escolar y Accion Directiva*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. (1ª edição, 1986).

CLAPARÈDE, Edouard (1959). *A Escola por Medida*. Coimbra: Tipografia Reis Gomes.

CLÍMACO, Maria do Carmo (1988). *Práticas de Gestão. Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/GEP.

CLÍMACO, Maria do Carmo (1991). "Os Indicadores de Desempenho de Escola na Gestão e Avaliação da Qualidade Educativa". *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 87-126.

COELHO, Adolfo (1889). "A Instrução Pública e a Pedagogia". *Revista de Educação e Ensino*, nº1, ano IV, pp. 7-14.



COELHO, Adolfo (1890). "Os Concursos para o Magistério Secundário". *Revista de Educação e Ensino*, nº2 - Ano V, pp. 44-56.

COELHO, J. Augusto (1892). *Princípios de Pedagogia*. Porto: S. Paulo - Teixeira e Irmãos (4 vols).

CODD, John (1989). "El Administrador como Educador". In Smyth e outros, *Teoria Crítica de la Administración Educativa*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 133-152.

COELHO, Francisco Adolfo (1891). "O Plano d'Ensino dos Lyceus". *Revista dos Lyceus*, nº 1, pp. 5-11.

COELHO, Francisco Adolfo (1905). *Educação e Pedagogia*. Lisboa: Imprensa Nacional.

COELHO, Francisco Adolfo (1911). "Questões Pedagógicas". *Separata I e II de Instituto*, vol. 58.

COELHO, Francisco Adolfo (1917). "O Ensino Secundário". *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, ano II, nº 13 a 16, pp. 26-41.

COHEN, M.D., MARCH, J.G. e OLSEN, J.P. (1972). "A Garbage can Model of Organisational Choice". *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25.

COHEN, Michael D. e MARCH, James G. (1974). "Leadership and Ambiguity". In *Managing Education: Theory and Practice (1989)*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 118-130.

*Collecção das Respostas Dadas ao Questionário sobre a Reforma da Instrução Secundária (1877)*. (Portaria de 14 de Novembro de 1876). Lisboa: Imprensa Nacional.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *A Gestão do Sistema Escolar: Relatório de Seminário*. Lisboa: ME/GEP.

COMISSÃO DE REFORMA ORÇAMENTAL (1929). "Relatório - Ensino Secundário". *Arquivo Pedagógico*, vol. II, nº 4, pp. 488-495.

COMPAYRÉ, G. (1898). *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le Seizième Siècle*. Paris: Librairie Hachette et &, 2 vols, 6ª ed.

"Conferências Pedagógicas. A Administração Económica dos Liceus" (1934). *Boletim do Liceu Nacional de Lisboa*, nº 6, ano III, pp. 211-216.

*Conferências Pedagógicas do Porto em 1883*. Porto: Livraria Portuense de Clavel Editores, 1883.

"Conselho Geral. Actas" (1933). *Boletim do Liceu Nacional de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 4, ano II, pp. 21-23.

COOMBS, Ph. (1968). *La Crise Mondiale de l'Éducation. Analyse de Systèmes*. Paris: PUF.

CORREIA, José Alberto (1991). "Formação e Mundo do Trabalho". In *Manual do Formador. Políticas Educativas. Sociologia da Educação*. Porto: GETAP.

CORTESÃO, Luiza (1982). *Escola, Sociedade: Que relação?*. Porto: Edições Afrontamento.

CORWIN, R.G. (1968). "Education and the Sociology of Complex Organization". In Hansen, D.A. e Gerstel, J.E., ed. *On Education - Sociological Perspectives*. New York: Wiley.

CORWIN, R.G. (1970). *Militant Professionalism: a Study of Organizational Conflict in High Schools*. New York: Appleton-Century-Crofts.

CORWIN, R. G. (1975). "Innovation in Organizations: The Case of Schools". *Sociology of Education*, vol. 48, pp. 1-37.

COSTA, D. António da (1870). *A Instrução Nacional*. Imprensa Nacional.

COSTA, Francisco Carreiro da (1991). "A Investigação Sobre a Eficácia Pedagógica". *Inovação*, vol. 4, nº 1, pp. 9-27.

COSTA, Jorge Adelino (1991). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, Rui Carrington da (1943). "A Escola Nova e o Pensamento Pedagógico de Ortega Y Gasset". *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, nº4.

CROZIER, Michel (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Editions du Seuil.

CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Editions du Seuil.

CUBAN, Larry (1990). "A fundamental Puzzle of School Reform". In *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. New York: The Palmer Press, pp. 71-78.

CULBERTSON, J. (1980). "Educational Administration: Where We Are and Where We Are Going". In Farquhar, R. and Housego, I.E. (ed.) *Canadian and Comparative Educational Administration; The Developing Decades*. Berkeley: McCutchan.

CURVELO, Edmundo (1964). *Documentário Histórico sobre o Liceu Nacional de Sá Miranda*. Braga: Livraria Editora Pax, Lda.

## D

DAVIES, J.L. e MORGAN, A.W. (1983). *Management of Higher Education in a Period of Contraction and un Certainty*. In O. Boyd-Barret et al. (eds) *Approaches to Post School Management*. London: Harper and Row.

DELAMONT, Sara (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

DELAIRE, Guy (1988). *Le Chef d'Établissement. Pratique de la Fonction*. Paris: Berger-Levrault.

DELFIM SANTOS (1958). "Conferência-Formação de Professoras". *Palestra*, nº 2, pp. 112-127.

DEMAILLY, Lise (1991). *Le Collège. Crise, Mythes et Métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

DEROUET, Jean-Louis (1987). "Une Sociologie des Établissements Scolaires: Les Difficultés de Construction d'un Nouvel Objet Scientifique". *Revue Française de Pédagogie*, nº 78.

DEROUET, Jean-Louis e HENRIOT, Agnès e SIROTA, Régine (1987). "Approches Ethnographiques - Sociologie de l'Éducation: Nouvelles Approches Méthodologiques ou Recomposition de Champ?". *Revue Française de Pédagogie*, nº 80.

DEROUET-BESSON, Marie-Claude (1984). *L'École et son Espace*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

DEWEY, John (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

DEWEY, John (1922). *L'École et l'Enfant*. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 2ª ed.

DIAS, Guimarães (1942). *Uma Conquista do Estado Novo. Exames Liceais*. Porto: Domingos Barreira Editores.

DIAS, José Sebastião da Silva (1969). *A Política Cultural da Época de D. João III*. Coimbra

DIAS, J. Simões (1895). *A Reforma dos Lyceus*. Lisboa: Typographia Lucas.

"A Direcção de Classe. Acta da Conferência Pedagógica" (1933) [Relator Godinho de Oliveira]. *Boletim do Liceu Nacional de Lisboa*, nº 5, ano II, pp. 209-212.

"A Direcção dos Liceus. Acta da Conferência Pedagógica" (1933) [Relator Rómulo de Carvalho]. *Boletim do Liceu Nacional de Lisboa*, nº 5, ano II, pp. 203-208.

"A Direcção ou Federação" (1929). *Labor*, nº 17, pp. 40-41.

DURKHEIM, Émile (1938). *L'Évolution Pédagogique en France*. Paris: Librairie Félix Alcan, 2 vols.

## E

ECKER, G. (1985). "The Theories of Educational Organization: Modern". In Husen, T. Postlethwaite, eds. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

ELLSTROM, P. (1983). "Four Faces of Educational Organizations". *Highes Education*, 12, 231-241.

ENDERUD, H. (1980). "Administrative Leadership in Organized Annarchies". *International Journal of Institutional Management*. In *Higher Education*, vol.4, nº3, pp. 235-253.

"O Ensino Colectivo. Acta duma Sessão do Conselho Geral" (1933). Boletim do Liceu Normal Pedro Nunes, nº 4, ano II, pp. 171-177.

ÉSPINEY, Rui d' (1988). *Práticas de Gestão do Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: GEP.

*Estatísticas da Instrução Primária em Portugal, Organizada sobre a Inspeção Extraordinária de 1836 a 1864* (1867). Lisboa: Imprensa Nacional.

*Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1969.

ÉTHIER, Gérard (1989). *La Gestion de l'Excellence en Éducation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

ESTRELA, Albano (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, Maria Teresa (1986). *Une Étude Sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, Maria Teresa (1991). "Investigação Sobre a Disciplina/Indisciplina na Aula e Formação de Professores". *Inovação*, vol. 4, nº 1, pp. 29-48.

EVERARD, K. B. (1984). *Management in Comprehensive Schools: What Can Be Learned from Industry?*. York: Center for the Study of Comprehensive Schools.

EVERARD, K.B. e MORRIS, Geoffry (1985). *Effective School Management*. Londres: Harper & Row.

EVERARD, K. B. (1987). *Developing Management in Schools*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

FABER, Charles F. e SHEARRON, Gilbert F. (1974). *Administration Escolar -Teoria e Prática*. Madrid: Paraninfo. (Traduzido da edição americana, New York, 1973).

## F

FAYOL, Henri (1965). *Administração Industrial e Geral*. Lisboa: Livros Horizonte (1ª ed. francesa de 1917).

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS LICEUS PORTUGUESES (1928). *I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS LICEUS PORTUGUESES (1929). *II Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*. Lisboa: Imprensa Beza.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS LICEUS PORTUGUESES (1930). *III Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*. Braga: Tipografia da Oficina de S.José.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS LICEUS PORTUGUESES (1931). *IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*. Évora: Gráfica Eborense.

FERNANDES, António Sousa (1985). "A Gestão Democrática das Escolas. Notas Sobre a Experiência das Escolas Secundárias Portuguesas Após a Revolução do 25 de Abril". In *O Ensino*, nº 11/12/13, pp. 77-83.

FERNANDES, António Sousa (1988). "A Distribuição de Competências Entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação". In CRSE, *Seminário*. Lisboa: GEP, pp. 103-148.

FERNANDES, António Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário - A Evolução do Sistema Educativo Português Durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. (policopiado)

FERNANDES, Rogério (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: S.E.C./Biblioteca Breve.

FERNANDES, Rogério (1988). "História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura". In *1º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERNANDO, Manuel (s.d. ). *A Minha Escola*. Lisboa: Livraria Nacional.

FERRÃO, António (1913). "Sciencia da Educação e a Nova Organização Escolar". *Revista de Ensino Médio e Profissional*, nº2 e 3, ano IV, pp. 60-65.

FERRÃO, António (1915). *O Marquês de Pombal e as Reformas dos Estudos Menores*. Lisboa: Tipografia Mendonça.

FERREIRA, A. Gomes (1952). "O Regime de Classe, O Regime de Disciplinas e a Realidade Portuguesa". *Labor*, nº 119, ano XVI, pp. 415-419.

FERREIRA, Alberto (1971-1975). *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, 3 vols.

FERRIÈRE, Adolphe (1934a). *A Escola Activa*. Porto: Editora Educação Nacional.

FERRIÈRE, Adolphe (1934b). *A Escola por Medida, pelo Molde do Professor*. Porto: Editora Educação Nacional.

FORMOSINHO, J. (1987). *Educating for Passivity. A Study of Portuguese Education (1926/1968)*. London: Institute of Education - University of London.

FORMOSINHO, J. (1988). "Princípios para a Organização e Administração da escola Portuguesa". In CRSE, *Seminário*. Lisboa: GEP, pp. 11-52.

FORMOSINHO, J. (1992). "O Dilema Organizacional da Escola de Massas". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, nº 3, pp. 23-48.

FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S. e LIMA, L. (1988a). "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário". In *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: GEP/ME.

FORMOSINHO, J., SOUSA FERNANDES, A. e LIMA, L. C. (1988b). "Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas". In *CRSE, Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 171-236.

FORMOSINHO, J., SOUSA FERNANDES, A. e LIMA, L. C. (1988c). "Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas". In *CRSE, Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da educação, pp. 139-170.

FORQUIN, J.C. (1984). "Les Inégalités Scolaires et les Apports de la Pensée Sociologique: Éléments pour une réflexion critique". In *Pour un Bilan de la Sociologie de l'Éducation - Colloque Toulouse*: Centre de Recherches Sociologiques da Universidade de Toulouse.

FORQUIN, Jean-Claude (1989). *École et Culture. Le Point de Vue des Sociologues Britanniques*. Paris: Editions Universitaires.

FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris: Editions Gallimard.

FRANCA, Leonel (1952). *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir.

FRIDENSON, Patrick (1989). "Les Organisations, un Nouvel Objet". *Annales ESC*, nº 6, pp. 1461-1477.

FRIEDBERG, Erhard (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamique de l'Action Organisée*. Paris: Editions du Seuil.

FRIJHOFF, W., ed. (1983). *L'Offre d'École - The Supply of Schooling*. Paris: Publications de la Sorbonne/Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 5-6.

FULLAN, Michael G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Education.

FULLAN, Michael G. (1986). "The Management of Change". In *The Management of Schools. World Yearbook of Education 1986*. London: Kogan Page, pp. 73-86.

## G

GABRIEL, Narciso de (1990). *Ler, Escribir y Contar. Escolarización Popular y Sociedade en Galicia (1875-1900)*. Coruña: Ediciós do Castro.

GALVÃO, Inocêncio da Rocha (1821). *Lyceo Constitucional ou Casa d'Educação Moral e Científica*. Lisboa: Imprensa Nacional.

GETZELS, J.W. e Guba, E.G. (1957). "Social Behavior and the Administration Process". *School Review*, 65, pp. 423-441.

GETZELS, Jacob W. (1967). "Administration as a Social Process". In *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 150-166.

GIOLITTO, Pierre (1983). *Histoire de l'Enseignement Primaire au XIXème Siècle. L'Organisation Pédagogique*. Paris: Nathan.

GIROD DE L'AIN, Bertrand e HAMELINE, Daniel (1990). "Le Central, le Local et l'Établissement" e "Le Zèle, la Discipline et l'Assurance". *Sociologie du Travail*, nº 3

GLATTER, Ron (1972). *Management Development for the Education Profession*. London: Harrap.

GLATTER, Ron (1992). "A Gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas". In *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 139-160.

GLOTON, Robert, dir. (s.d.). *L'Établissement Scolaire Unité Éducative*. Paris: Casterman.

GOMES, Joaquim Ferreira (1966). *Didáctica Magna de J. Amós Coménio*. Lisboa.

GOMES, Joaquim Ferreira (1970). "Alguns Aspectos Actuais da 'Didáctica Magna' de Coménio". Separata da *Revista Estudos*, nº 486-87. Coimbra.

GOMES, Joaquim Ferreira (1974). "Acerca de J. F. Herbart e da sua 'Pedagogia Geral'". Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano VIII, pp. 89-113.

GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, Joaquim Ferreira (1980). *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, Joaquim Ferreira (1984). *Estudos de História e de Pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, Joaquim Ferreira (1989). *O Marquês de Pombal e as reformas do Ensino*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

GOMES, Joaquim Ferreira (1991). "O 'Ratio Studiorum' da Companhia de Jesus". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXV, nº 2, pp. 131-154.

GOMES, Joaquim Ferreira, FERNANDES, Rogério e GRÁCIO, Rui (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

GOMES, Rui (1991). "Poder e saber sobre o Corpo - A Educação Física no Estado Novo (1936-1945)". *Boletim de Educação Física*. nº 2-3, pp. 109-136

GOMES, Rui (1992). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.

GOODSON, Ivor F. (1991). "La Construcción Social del Curriculum. Possibilidades y Ámbitos de Investigación de la Historia del Currículum". *Revista de Educacion*, nº 295, pp. 7-38.

GOULDNER, A. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. New York: Free Press.

GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social - As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRAÍNHA, M. Borges (1891). "Injustiças no Serviço dos Lyceus". *Revista dos Lyceus*, nº 4 e 5, pp. 205-209.

GRAÍNHA, M. Borges (1905). *A Instrução Secundária de Ambos os Sexos, no Estrangeiro e em Portugal*. Lisboa: Typographia Universal.

GRAÍNHA, M. Borges (1913). *História do Colégio de Campolide da Companhia de Jesus*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

GRAÍNHA, M. Borges (1915). *Histoire de la Compagnie de Jésus au Portugal (1540-1910)*. Lisboa.

GREEN, Andy (1990). *Education and State Formation*. London: MacMillan Press Ltd.

GREENFIELD, T.B. (1975). "Theory About Organization: A New Perspective and its Implication for the Schools". In Hughes, M.G. (ed.) *Administering Education: International Challenge*. London: Athlon.

GREENFIELD, T. B. (1984). "Theory About Organization. A New Perspective and its Implications for Schools". In *Approches to School Management* [Tony Bush et al., ed.]. London: Harper.

GREENFIELD, T. B. (1985). "Theories of Educational Organization: A Critical Perspective". In *The International Encyclopedia of Education* [T. Husen e T. Postlethwaite, ed.]. Oxford: Pergamon Press.

GREENFIELD, T. B. (1989). "Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change". In *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 81-95.

GREENFIELD, T.B. (1990). "The Decline and Fall of Science in Educational Administration". In Westboy, Adam (ed) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.



GREGG, R.T. (1965). "Essay Review: Behavioral Science and Education Administration". *Education Administration Quarterly*, 1, pp. 42-49.

GRIFFITHS, Daniel E. (1967). "Administration as Decision-making. In *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 119-149.

GRIFFITHS, Daniel. E. (1983). " Evolution in Research and Theory. A Study of Prominent Researchers". *Education Administration Quarterly*, 19-3, pp. 201-211.

GRONN, Peter (1983). *Rethinking Educational Administration: T.B. Greenfield and his Critics*. Greelong, Victoria: Deakin University.

GUIMARÃES, Oliveira (1927a). "Vária - Futura Reforma do Ensino Secundário". *Arquivo Pedagógico*, nº2, vol.1, pp. 208-210.

GUIMARÃES, Oliveira (1927b). "O Regime de Classes". *Arquivo Pedagógico*, nº3, p. 339.

GUIMARÃES, Oliveira (1937). "Relatório Geral dos Exames de Admissão aos Liceus Realizados em 1936". *Labor*, nº 82, pp. 608-616.

## H

HALL, R.H. (1963). "The Concept of Bureaucracy". *American Journal of Sociology*, 69, pp. 32-40.

HALLAK, Jacques (1978). *El Mapa Escolar: Un Instrumento de la Política de Educación*. Paris: Unesco/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

HALPIN, Andrew, ed. (1967). *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company.

HALPIN, Andrew (1967). "The Development of Theory in Educational Administration". In Halpin, Andrew, ed. *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 1-19.

HALPIN, H. e CROFT, D.B. (1962). *The Organizational Climate of Schools*. Washington: Office of Education Research Project.

HAMELINE, Daniel (1980). "Le Statut de la Pédagogie". In *Encyclopaedia Universalis*. vol. 12, pp. 672-675.

HAMELINE, Daniel (1990). "Le Zèle, la Discipline et l'Assurance". *Sociologie du Travail*, nº3.

HAMILTON, D. (1980). "Adam Smith and the Moral Economy of the Classroom System". *Journal Curricular Studies*, 12, pp. 281-298.

HAMILTON, David (1991a). "De la Instrucción Simultánea y el Nacimiento de la Clase en el Aula". *Revista de Educação*, nº 296, pp. 23-42.

- HAMILTON, David (1991b). "Orígenes de los Términos 'Clase' y 'Currículum'". *Revista de Educacion*, nº 295 , pp. 187-206.
- HANSON, E. Mark (1976a). "Beyond the Bureaucratic Model; A Study of Power and Autonomy in Educational Decision - Making". *Interchange*, 7.
- HANSON, E. Mark (1976b). "The Professional / Bureaucratic Interface: a Case Study". *Urban Education*, 11.
- HANSON, E. Mark (1985). *Educational Administration and Organization Behaviour*. Newton: Ally and Bacon Inc.
- HASSENFORDER, Jean (1974). *A Inovação do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HAY, Denis (1958). "Schools and Universities". In *The New Cambridge Modern History*. Cambridge University Press.
- HEMPHIL, J.K., GRIFFITHS, D.E. e FREDERICKSEN, N. (1962). *Administrative Performance and Personality*. New York: Teachers College, Columbia University.
- HESS, Rémi (1989). *Le Lycée au Jour le Jour*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- HODKINSON, C. (1983). *The Philosophy of Leadership*. Oxford: Blackwell.
- HOPES, C. (1988). *Le Chef d'Établissement et l'Amélioration du Fonctionnement de l'École - Études de Cas de Dix Pays de l'OCDE (OCDE-ISIP)*. Paris: Economica.
- HOPMANN, Stefan (1991a). "Las Múltiplas Realidades de la Elaboración de la Política Curricular". *Revista de Educación*, nº 296, pp. 43-72.
- HOPMANN, Stefan (1991b). "El Movimiento de Enseñanza Mutua y el Desarrollo de la Administración Curricular. Enfoque Comparado". *Revista de Educacion*, nº 295 , pp. 291-316.
- HOY, W. e MISKEL, K. (1982). *Educational Administration, Theory and Research, and Practice*. Westminster: Randorm House. (3ª edição, 1987).
- HOYLE, Eric (1974). "Professionalism, Professionalism and Control in Teaching". *London Educational Review* 3.
- HOYLE, Eric (1986a). *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.
- HOYLE, Eric (1986b). "The Management of Schools: Theory and Practice". In *The Management of Schools. World Yearbook of Education 1986*. London: Kogan Page, pp. 11-28
- HOYLE, Eric (1988). "Micropolitics of Educational Organizations". In *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 255-269.

HOYLE, Eric e MCMAHON, Agnes, eds. (1986). *The Management of Schools. World Yearbook of Education 1986*. London: Kogan Page.

HUBERMAN, A. Michael e MILES, Matthew B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

HUGHES, M.G. (1976). "The Professional-as-Administrator: The Case of the Secondary School Head". In Peter, R.S. ed. *The Role of the Head*. London: Routledge and Kegan Paul.

HUGHES, M.G. (1985). "Management Theory: Reconciling Professional and Administrative Concerns in Education". In Husen, T. e Postlethwaite, eds *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

HUGHES, Mereddy et al., eds. (1987). *Managing Education - The System and the Institution*. London: Cassell Education.

HUSTI, Aniko (1985). *Temps Mobiles*. Paris: INRP.

HUTMACHER, Walo (1992). "A Escola em Todos os Seus Estados - Das Políticas de Sistemas às Estratégias do Estabelecimento". In *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 43-74.

## I

ILLICH, Ivan (1971). *Une Société Sans École*. Paris: Editions du Seuil.

INGLIS, F. (1986). "Why Managerialism is dire?", *Education*, p. 17.

INSTITUTO DE ALTA CULTURA. Centro de Estudos de Estatística Económica (1963). *Projecto Regional do Mediterrâneo*. Lisboa: Centro de Estudos de Estatística Económica.

ISAMBERT-JAMATI, V. (1970). *Crises de la Société, Crises de l'Enseignement*. Paris: Presses Universitaires de France.

## J

JONES, Anne (1988). *Leadership for Tomorrows Schools*. Oxford: Basil Blackwell.

## K

KATZ, R.L. (1974). "Skills of an Effective Administration". *Harvard Business Review*, vol. 52, nº1, pp. 33-51.

KINNARD, William (1972). "Management". In *The Encyclopedia Americana. International Edition*.

KOOPMAN, G.R. et al. (1943). *Democracy in School Administration*. New York: Appleton-Century.

## L

- LAKOMSKI, G. (1985). Theory, Value and Relevance. In *Educational Administration*.
- LANCASTER, José (1823). *Sistema Britânico de Educação, Sendo um Completo Tratado de Melhoramentos e Invenções Praticadas por*. Porto.
- LANDA, Ruben (1928). *La Enseñanza Secundaria em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- LAPASSADE, Georges (1967). *Groupes, Organisations, Institutions*. Paris: Gauthier-Villars.
- LAPASSADE, George (1971). *La Autogestion Pédagogique*. Paris: Gauthier-Villars.
- LAVILLE, Jean-Louis e RICOCHON, Michel (1991-92). "Le Management Participatif à l'Épreuve". *Le Travail*, nº 24, pp. 19-53.
- LE GOFF, J., NORA, P. (1974). *Faire de l'Histoire*. Paris: Gallimard (3 vol.).
- LEGRAND, Louis (1982). *Pour un Collège Démocratique*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- LEIF, J. (1976). *Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- LÉON, Antoine (1980). *Introduction à l'Histoire des Faits Éducatifs*. Paris: PUF.
- LESNE, Marcel (1977). *Travail Pédagogique et Formation d'Adultes*. Paris: PUF.
- Liceu Dona Filipa de Lencastre. Regulamento dos Estatutos da Associação Escolar* (1932). Lisboa: Casa Progresso.
- "Liceu de Ponta Delgada" 1938). *Labor*, nº 94, pp. 37-139.
- LLOYD, Keith (1987). "Management and Leadership in the Primary School". In Meredydd Hughes, ed. *Managing Education, the System and the Institution*. London: Cassell.
- LIKERT, R. (1974). *Le Gouvernement Participatif de l'Entreprise*. Paris: Gauthier-Villars. (Versão original em inglês, 1961).
- LIMA, Adolfo (1927). *Metodologia*. Lisboa: Livraria Ferrin, vol. 1, 2ª ed.
- LIMA, Adolfo (1936). *Pedagogia Sociológica*. Porto: Livraria Escolar Progreior, 2º vol.
- LIMA, Licínio C. (1988a). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (1988b). "Modelos de Organização das Escolas Básicas e Secundárias". In CRSE, *Seminário*. Lisboa: GEP, pp. 149-196.

LIMA, Licínio C. (1991a). "O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal - Situação e Perspectivas". In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 91-117.

LIMA, Licínio C. (1991b). "Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar". *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 141-154.

LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

LIMA, Marinús Pires de (1982). "Notas para uma História da Organização Racional do Trabalho em Portugal (1900-80) - Alguns Resultados Preliminares de uma Investigação em Curso". *Análise Social*, vol. XVIII, pp. 1299-1366.

LINDBLOM, C. E. (1965). *The Intelligence of Democracy*. New York: McGraw Hill.

LISBOA, Irene (1942). *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos.

LITWACK, E. (1961). "Models of Bureaucracy wich Permit Conflict". *American Journal of Sociology*, 67, pp. 117-184.

LOBROT, Michel (1973). *A Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

LOPES, Agostinho (1971). *A Política de Mão-de-Obra Barata do Ministério da Educação Nacional*. Vila Nova de Famalicão: Edição do Autor.

LORTIE, D.C. (1969). "The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching". In A. Elzioni, *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press.

## M

MACHADO, Bernardino (1882). *O Estado da Instrução Secundária entre Nós*. Coimbra.

MACHADO, F. Falcão (1942a). *Na Encruzilhada da Vida... (O Liceu e a Escolha da Profissão)*. Palestra Proferida no Liceu João de Deus, de Faro em 17 de Janeiro de 1942. Faro: Tipografia União.

MACHADO, F. Falcão (1942b). *Guia do Candidato ao Exame de Admissão às Universidades e a Outras Escolas Superiores*.

MAGALHÃES, José (1989). *Dicionário da Revisão Constitucional*. Lisboa: Publicações Europa-América.

MALPIQUE, Cruz (1935). "Nótula Sobre a Psico-pedagogia do Medo". *Labor*, nº 66, pp. 22-28.

MARCH, J.-G. e SIMON, H. A. (1979). *Les Organisations*. Paris: Dunod.

- MARQUES, C. Alberto (1951). "Exames de Admissão". *Labor*, nº 116, pp. 207-212.
- MCGREGOR, Douglas (1976). *La Dimension Humaine de l'Entreprise*. Paris: Gauthier-Villars. (Versão original americana, 1ª edição).
- MEIRIEU, P. (1989). "De la Classe-Progrès à la Classe-Obstacle". *Cahiers Pédagogiques*, nº 279, pp. 8-9.
- MELÈSE, J. (1979). *Approches Systémiques des Organisations*. Paris: Hommes et Techniques.
- MELO, Couto (1822). "Relatório dos Progressos do Ensino Mútuo". In *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX* (Alberto Ferreira), vol. II.
- MEYER, W. e ROWAN, B. (1983). The Structure of Educational Organizations. In J.W. Meyer e W.R. Scott, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. London: Sage, pp. 71-98.
- MEYER, John W. e ROWAN, Brian (1988). "The Structure of Educational Organizations". In *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 87-114.
- MILLER, P. J. (1990). "Factories, Monitorial Schools and Jeremy Bentham: the Origins of the 'Management Syndrome' in Popular Education". In *Culture and Power in Educational Organization* [Adam Westoby, org.]. Milton Keynes : Open University Press. 2ª ed.
- MINOT, Jacques (1968). *Hommes et Administrations - Aspects du Phénomène Administratif*. Paris: Gauthier-Villars.
- MINTZBERG, Henry (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall.
- MINTZBERG, Henry (1984). *Le Manager au Quotidien: Les Dix Rôles du Cadre*. Montreal: Agence d'Arc.
- MINTZBERG, Henry (1990). *Le Management. Voyage au Centre des Organisations*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- MIR, G.C. (1968). *Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites: Les Modus Parisiensis*. Roma.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- MONIZ, Jaime (1918). *Estudos de Ensino Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- MOREIRA, João (1892). "Os Reitores dos Lyceus". *Revista dos Lyceus*, nº 12.

MORGAN, C., HALL, V. e MacKAY, H. (1983). *The Selection of Secondary School Headteachers*. Milton Keynes: Open University Press.

MORRELL, Francis (1988). "The Management of education: A Political Perspective". *Educational Management and Administration*, nº 16.

MURTA, José Guerreiro (1953). *Evocação Histórica do Primeiro Liceu de Lisboa e do Pais*. (Discurso e Anotações). Lisboa.

MURTA, José Guerreiro (1970). *Evocações. Vida Estudantil. Labor Didáctico. Lides Sociais. Perfil do Natural*. Lisboa: Edição do Autor.

MUSGROVE, F. (1971). *Patterns of Power and Authority in English Education*. London: Methuen.

## N

NEWLON, J.H. (1934). *Educational Administration as Social Policy*. New York: Scriben.

NOBRE, José Barros (1936). "1º Centenário da Criação dos Liceus em Portugal". *Labor*, ano XI, nº 75, pp. 31-51.

"Notícias Várias. Regulamento Interno do Liceu" (1933). *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, ano II, nº 5, pp. 359-365.

NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vols.

NÓVOA, António (1990). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Relatório para o concurso a professor associado.

NÓVOA, António (1991). "A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola". *Inovação*, vol. 4, nº 1, pp. 63-76.

NÓVOA, António, coord. (1992a). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, António (1992b). "Para uma Análise das Instituições Escolares". In *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-42.

NÓVOA, António (1992c). "A Educação Nacional". In *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Presença, pp. 455-542.

NURIA, Borrell Felip (1989). *Organizacion Escolar. Teoria sobre las Corrientes Cientificas*. Barcelona: Editorial Humanitas.

## O

O. G. (1927). "A Futura Reforma de Sistema Secundário". *Arquivo Pedagógico*, vol. 1, nº 2, pp. 208-210.

OGAWA, R. (1985). "Theories of Educational Organization: Classical". In Husen, T. e Postlethwaite, eds. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

OLIVEIRA, Alberto (1929). "Aspectos do Problema do Ensino Secundário". *Labor*, ano IV, nº 18, pp. 82-87.

OLIVEIRA, António J. de Sá (1928). "Ensino de Classe". *Labor*, ano III, nº 12, pp. 93-105.

OLIVEIRA, António J. de Sá (1932). "O Semi-internato". *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 2, ano I, pp. 143-159.

OLIVEIRA, António J. de Sá (1936). "Um Depoimento". *Labor*, ano XI, nº 75, pp. 58-60.

OLIVEIRA, Eduardo Freire de (1911). *Elementos para a História do Município de Lisboa*. Lisboa: Typographia Universal, tomo XVII.

OLIVEIRA, Orlando (1952). "Hoje como Ontem". *Labor*, nº 118, ano XVI, pp. 347-354.

OWENS, Robert G. (1976). *La Escuela como Organización: Tipos de Conducta y Práctica Organizativa*. Madrid: Santillana.

## P

PAIXÃO, Vítor Manuel Braga (1961). *Reformas e Incremento do Ensino Público, ao Findar de um Século e no Início de Outro*. Lisboa: Academia das Ciências.

PAIXÃO, Vítor Manuel Braga (1966). "'Liceu', Antes de Passos Manuel". *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa*, tomo IX, pp. 133-149. Lisboa: Academia de Ciências.

PAIXÃO, Vítor Manuel Braga (1980). "Em Coimbra - do Colégio das Artes para o Liceu". *Memória da Academia das Ciências de Lisboa (Classe de Letras)*, tomo XXI, pp. 189-195. Lisboa: Academia das Ciências.

"Parecer do Médico Escolar do Liceu Central de Gil Vicente Sobre o Projecto de Horácio para o Ano Lectivo de 1932-33". *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, ano IV, fascículo 1, 1934, pp. 113-157.

PARIAS, Louis-Henri, dir. (1981). *Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*. Paris: Nouvelle Librairie de France, 4 vols.

PARSONS, Talcott (1947). "Introduction". In M. Weber, *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press.

PARSONS, Talcott (1955). *Elements pour une Sociologie de l'Action*. Paris: Plon (Tradução da versão original de 1949).



PARSONS, Talcott (1967). "Some Ingredients of a General Theory of Formal Organization". In. *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 40-72.

PASSERON, J-C. (1980). "Pédagogie et Pouvoir". In *Encyclopaedia Universalis*, vol. 12.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1990). *A Escola Cultural*. Lisboa: Texto Editora.

PÉLICO FILHO, Silvio (1923). *História da Instrução Popular em Portugal*. Lisboa: Lumen.

PEREIRA, António Nicodemos de Sousa (1929). "Orientação e Fiscalização do Ensino Secundário". *Labor*, ano IV, nº 19, pp. 210-217.

PEREIRA, António Nicodemos (1931). "O Caderno-diário". *Labor*, nº 29, pp. 40-45.

PEREIRA, António Nicodemos de Sousa (1951). "Critérios de Selecção de Alunos no Ensino Liceal". *Labor*. nº 116, pp. 214-216.

PEREIRA, António Nicodemos de Sousa (1952). "Uma Hipótese... ou Talvez Não". *Labor*, nº 126, pp. 161-165.

PEREIRA, António Serras (1935). "Educação Moral na Escola". Série de artigos publicados na *Labor* nºs 60, 64 e 65.

PERRENOUD, Philippe (1984). *La Fabrication de l'Excellence Scolaire*. Genève: Librairie Droz.

PERETTI, André de (1987). *Pour une École Plurielle*. Paris: Larousse.

PETITAT, André (1982). *Production de l'École - Production de la Société. Analyse Socio-historique de Quelques Moments Décisifs de l'Évolution Scolaire en Occident*. Genève: Librairie.Droz.

PETITAT, André (1984). "Histoire , Sociologie et Pédagogie". *Éducation et Recherche*, nº3.

PIMENTEL, Guilherme de Figueiredo (1953). "As Relações Entre o Liceu e os Encarregados ed Educação das Alunas". *Labor*, nº 134, pp. 131-135.

PIRES, M. Conceição (1955). "O Provimento do Professor Liceal". *Labor*, nº 151, pp. 55-59.

PIRES, M. Conceição (1963). "Aspectos do Ensino Liceal". *Labor*, nº 218, pp. 315-319.

PIRES, M. Conceição (1964). "Por uma melhoria da Situação do Professorado Liceal". *Labor*, nº 230, vol. XXVIII, pp. 594-653.

PIRES DE LIMA (1935). "Os Deveres do Professor". *Labor*, nº 83, pp. 710-711.

PLANCHARD, Émile (1942). *Pedagogia Escolar Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora 1ª ed. [ 2ª ed., 1946; 3ª ed., 1951; 4ª ed., 1960; 5ª ed., 1967]

PLANCHARD, Émile (1943). "Aspectos Actuais da Psicologia e Pedagogia do trabalho". Separata do *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, nº 4, Série II, pp. 3-20.

PLANCHARD, Émile (1944). "Technique et Humanisme". Separata do nº 5 do *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, pp. 69-105.

PLANCHARD, Émile (1945). *A Investigação Pedagógica. Objecto, Métodos e Resultados*. Coimbra: Arménio Amado Editores.

PLANCHARD, Émile (1960). "A Organização Científica da Escola". *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano I, nº 1.

PLANCHARD, Émile (1963). "PLaneamento Educativo". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano IV, nº 1 e 2, pp. 255-260.

PLANCHARD, Émile (1966). *Fondements d'une Planification Pédagogique au Portugal*. Lisboa.

PLANCHARD, Émile (1972). *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora. [É a 6ª edição de "Pedagogia Escolar Contemporânea; 7ª ed., 1976; 8ª ed., 1982]

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (1954). *25 Anos da Educação Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.

PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e (1761). *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*. Porto: Oficina de Francisco Mendes de Lima.

PROST, Antoine (1968). *Histoire de l'Enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin.

PROST, Antoine (1992). *Education, Société et Politiques. Une Histoire de l'Enseignement en France de 1945 à nos Jour*. Paris: Seuil.

PUNCH, K.F. (1969). "Bureaucratic Structure in Schools: Towards redefinition and measurement". *Educational Administration Quaterly*, 5.

## Q

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Bordas.

## R

*Regulamento Interno do Liceu Nacional de Lisboa (Pedro Nunes)* (s.d.). Lisboa: Papelaria e Tipografia Emílio Braga, [1982].

"Relatório da Comissão Encarregada de Estudar um Novo Tipo de Liceu". *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, ano IV, fascículo I, 1934, pp. 77-111.

"Relatório Geral dos Exames de Admissão aos Liceus Realizados em 1937" (1938). *Labor*, nº 90, pp. 503-509.

RIBEIRO, José Silvestre (1871-1889). *História dos Estabelecimentos Scientificos, Literários e Artísticos de Portugal, nos Sucessivos Reinados da Monarchia*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 17 vols.

RIBBINS, Peter (1987). "Organisation Theory and the Study of Educational Institutions". In Meredy Hughes, et al. ed. (1987), *Managing Education the System and the Institution*. London: Cassell.

RILEY DA MOTA, A. A. (1931). "Muito Bem". *Labor*, nº 30, pp. 96-100.

RILEY DA MOTA, A. A. (1939). "Do Reitor". *Labor*, nº 97, pp. 352-354.

RITA, J. Santa (1921). "Ensino Secundário por Classes". *Revista de Educação Geral e Técnica*, nº2, p. 75.

RIVLIN, Harry, ed. (1943). *Encyclopedya of Modern Education*. New York: The Philosophical Library of New York City.

ROACH, John (1958). "Education and Public Opinion". In *The New Cambridge Modern History*. Cambridge University Press (vol 11).

ROCHA, Filipe (1984). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. I Período de 1820 a 1926*. Aveiro: Paisagem Editora.

RODRIGUES, A. Xavier (1913). "Projecto de Reforma de Instrução Secundária". *Revista de Ensino Médio e Profissional*, ano IV, nº 1, pp. 21-36.

RODRIGUES, José Maria (1908). "A Instrução Secundária em Portugal". In *Notas sobre Portugal*, vol. 1. Lisboa: Imprensa Nacional.

ROGGERO, Marina (1981). *Scuola e Riforme Nello Stato Sabaudo*. Torino: Palazzo Carignano.

ROSAS, Fernando, coord. (1992). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Presença.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.

## S

SÁ, M. de Vasconcelos e (1912). "O Regime de Classe no Nosso Ensino Secundário". *Revista do Ensino Médio e Profissional*, ano IV, nº 1, pp. 5-6.

SÁ, Mário de Vasconcelos (1965). "A Idade de Ouro do Ensino Liceal". *Labor*, nº241.

SAINSAULIEU, Renand e SEGRESTIN, Denis (1986). "Vers une Théorie Sociologique de l'Entreprise". *Sociologie du Travail*, nº 3, pp. 335-351.

SAINSAULIEU, R. (1987). *Sociologie de l'Organisation et de l'Entreprise*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.

SAINSAULIEU, Renand, dir. (1990). *L'Entreprise une Affaire de Société*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

SALGADO JÚNIOR, António (1936). "Dos 'Estudos Menores' ao 'Ensino Secundário'". *Labor*, ano XI, nº 75, pp. 2-30.

SAMPAIO, Álvaro (1929). "O Liceu Modelo". *Labor*, nº17, p. 26-27.

SAMPAIO, Álvaro (1930). "O Caderno-diário". *Labor*, nº 28, ano V, pp. 463-467.

SANCHES, António Nunes Ribeiro (1922). *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. Coimbra: (1ª edição em 1760)

SANCHES, Maria de Fátima Chorão C. (1988). "Reforma e Contexto da Gestão das Escolas Secundárias: A Voz dos Conselhos Directivos". *Revista da Educação*, nº 2.

SANTOS, Custódio Lopes dos (1960). "O Regime de Classes e o Regime por Disciplina". Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano I, nº 1, pp. 117-148.

SANTOS, Delfim (1952). *Formação Escolar e Formação Profissional*. Lisboa.

SANTOS, Maria Emília Brederode (1985). *Os Aprendizizes de Pigmaleão*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

SANTOS, Mariana Amélia Machado (1948). "Bento José de Sousa Farinha". *Separata de Biblos*, vol. XXIII.

SARAIVA, António José (1966). *A Escola - Problema Central da Nação*. Lisboa: Comissão Pró-Associação Estudantes do Ensino Liceal de Lisboa.

SAUTER, Gabriela (1991). "Resistencias a las Innovaciones Curriculares en la Primera Mitad del Siglo XX en España". *Revista de Educacion*, nº 296, pp. 383-388.

SCOTT, W.R. (1981). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

SERGIOVANNI, Thomas (1977). "The Odissey of Organizational Theory and Implications for Humanizing Education". In *Humanistic Education* [R. Willer, ed.]. Burckelly: Mc Cutchan.

SERGIOVANNI e outros (1980). *Educational Administration and Governence*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.

SERRÃO, Joel (1951). "Elementos para o Estudo da Instrução Pública em Portugal, cerca de 1870". *Labor*, nº 113.

SHIPMAN, M. (1968). *The Sociology of the School*. London: Longman.

SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira, orgs. (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

SILVA, João Serras e Silva (1938). *Educação Nacional*. Coimbra: Coimbra Editora.

SILVERMAN, D. (1970). *The Theory of Organizations*. London: Heinemann.

SIMON, Herbert A. (1983). *Administration et Processus de Décision*. Paris: Economica.

SMYTH, W. John (1989a). "La Administración Educativa: Crítica al Enfoque Tradicional". In *Teoría Crítica e la Administración Educativa*. Valencia: Universitat de València, pp. 14-25.

SMYTH, W. John et al. (1989b). *Teoría Crítica de la Administración Educativa*. Valencia: Universitat de València.

SNYDERS, G. (1964). *La Pédagogie en France aux XVII e XVIII Siècles*. Paris; PUF.

SNYDERS, Georges, LÉON, Antoine e GRÁCIO, Rui (1984). *Correntes Actuais da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOARES, José Pinto (1955). "Novas Considerações Sobre Problemas do Ensino Liceal". *Labor*, nº 152, pp. 132-137.

SOARES, José Pinto (1956a). "Problemas de Ensino". *Labor*, nº 157, pp. 474-481.

SOARES, José Pinto (1956b). "Mais Considerações Sobre Problemas do Ensino Liceal". *Labor*, nº 155, pp. 330-336.

SOARES, José Pedro (1956c). "Pedro Serra". *Labor*, nº 156, pp. 409-421.

SOUBRE, Luc (1982). *Décentralisation et Démocratisation des Institutions Scolaires. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris: MEN.

SOUSA, D.A. e HOY, W.K. (1981). Bureaucratic Structure in Schools: A Refinement and Synthesis in Measurement. *Educational Administration Guaterly*, 17, pp. 21-39.

STEGO, N. E. et al. (1988). *Le Rôle des Chefs d'Établissement dans l'Amélioration du Fonctionnement de l'École (OCDE-ISIP)*. Paris: Economica.

STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa (1987). "A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo: Continuidades e Rupturas (1926-1933)". In *O Estado Novo: Das Origens ao Fim da Autarquia, 1926-1959*. Lisboa: Fragmentos, vol. II, pp. 125-147.

SWANN, Abram de (1991). "El Curriculum Elementar como Código Nacional de Comunicación". *Revista de Educação*, nº 295, pp. 207-290.

## T

TAMAGNINI, Eusébio (1929). "Relatório da Comissão Nomeada por Portaria de 13 de Agosto de 1928". *Arquivo Pedagógico*, vol. III, nº 1, pp. 86-117.

TAMAGNINI, Eusébio (1930). "Questões do Ensino Secundário". "Ensino por Classes ou por Disciplinas?". *Arquivo Pedagógico*, ano IV, nº 1 a 4, pp. 87-100.

TAMAGNINI, Eusébio (1936). *Alguns Aspectos do Problema Escolar Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

TAVARES, José (1931). "As Relações Entre o Liceu e as Famílias dos Alunos". *Labor*, nº 37, pp. 473-476.

TAVARES, José (1935). "Exames de Admissão aos Liceus". *Labor*, nº 66, pp. 52-53.

TAVARES, José (1951). "1º Centenário do Liceu de Aveiro. Breve História do Liceu". *Labor*, nº 115, pp. 71-120.

TAYLOR, F.W. (1919). *La Direction des Ateliers*. Paris. (1ª edição nos EUA em 1903)

TEIXEIRA, José A. (1959). "Um Liceu Possível". *Labor*, nº188, p. 83.

TELLES, Inocêncio Galvão (1963). *Planeamento da Acção Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

THIÉTART, Raymond (1989). *Le Management*. Paris: PUF, 2ª ed.

THIÉTART, Raymond (1990). *La Stratégie d'Entreprise*. Paris: McGraw-Hill.

THOMPSON, James D. (1967). "Modern Approaches to Theory in Administration". In *Administrative Theory in Education*. New York: The Macmillan Company, pp. 20-39.

TORGAL, Luís Reis (1989). *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva.

TORRES, Raúl (1929). "Reforma do Ensino Secundário". *Labor*, nº 21, ano VI, pp. 355-360

TORRES, Raúl (1931). "Reforma do Ensino Secundário". *Labor*, nº 25, ano V, pp. 219-222.

TYLER, William (1988). *School Organization. A Sociological Perspective*. Provident House: Croom Helm. Ltd.

TYLER, William B. (1988b). "The Organizational Structure of the School". In *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 15-42.

## U

UNESCO (1988a). *A Administração dos Sistemas Educativos e dos Estabelecimentos Escolares*. Lisboa: UNESCO/GEP.

UNESCO (1988b). *As Funções da Administração da Educação*. Lisboa: UNESCO/GEP.

## V

VALENTE, Vasco Pulido (1973). *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1894-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.

VASCONCELOS, Faria de (1921-1929). *Problemas Escolares*. Lisboa: Seara Nova, 2 vols.

VASCONCELOS, Faria de (1929). "Ideias em Marcha: As Provas de Aptidão Profissional e de Selecção Mental nas Escolas Comerciais e Industriais e nos Liceus". *Revista Escolar*, nº7, ano IX, pp. 397-412.

VEGARA, José M. (1974). *A Organização Científica do Trabalho*. Lisboa: Estampa.

VELLOSO, J. M. de Queiroz (1927). "A Formação Profissional dos Professores Liceais. (Simples Esboço da História do Ensino Secundário em Portugal)". *Labor*, ano II, nº 5, pp. 91-105.

VELLOSO, J. M. Queiroz (1936). "Cem anos". *Labor*, ano XI, nº 75, pp. 52-53.

VELZEN, W. G. Van et al. *Parvenir à une Amélioration Effective du Fonctionnement de l'École. Principes et Guide Pratique (OCDE- ISIP)*. Paris: Economica.

"Vencimentos" (1936). *Labor*, nº 69, pp. 299-307.

VIÑAO, António (1982). *Politica y Educacion en los Origenes de la España Contemporánea*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.

VIÑAO, António (1990). *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica. La Escuela Graduada Pública en España*. Madrid: Akal Universitária.

VINCENT, Guy (1980). *L'École Primaire Française*. Lyon: Presses Universitaires.

VOVELLE, Michel (1982). *Idéologies et Mentalités*. Paris: François Maspero.

## W

WATKINS, P. (1983). *Class, Control and Contestation in Educational Organizations*. Victoria, Australia: Deakin University.

WATKINS, Peter (1989). "El Administrador como Gestor". In *Teoría Crítica de la Administración Educativa*. Valencia: Universitat de València, pp. 113-132.

WATZLAWICK, Paul e outros (1974). *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. New York: Norton.

WEBER, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

WEICK, Karl E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". In *Culture and Power in Educational Organization* (1988). Philadelphia: Open University Press, pp. 56-73.

WESTOBY, Adam, ed. (1988). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.

WILLOWER, Donald J. (1986). "Organization Theory and the Management of Schools". In *The Management of Schools. World Yearbook of Education 1986*. London: Kogan Page, pp. 29-44.

WITTWER, Jacques (1968). *Pour Une Révolution Pédagogique*. Paris: Editions Universitaires. (Traduzido para português, sem data de edição, Editorial Pórtico, em Lisboa).

WOODS, P. (1983). *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.

## X

XAVIER, Cândido (1827). *Resenha Analítica ou Principios Gerais do Método do Ensino Mútuo Chamado Lancaster*. Lisboa: Typographia de A. Lino.



## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| FIGURA 1   | 73  |
| "O mestre escola" de Van Ostade.   |     |
| FIGURA 2   | 74  |
| Quadro de Jan Steen.   |     |
| QUADRO 1   | 233 |
| Processo de nomeação do reitor antes de 1894/95.   |     |
| QUADRO 2   | 238 |
| Ensino liceal oficial.   |     |
| QUADRO 3   | 246 |
| Processo de nomeação do reitor após 1895.  |     |
| QUADRO 4   | 271 |
| Alterações nas atribuições dos reitores (entre 1836 e 1947).   |     |
| QUADRO 5   | 273 |
| Distribuição das atribuições do reitor por categorias.   |     |
| QUADRO 6   | 277 |
| Evolução dos "papéis" desempenhados pelo reitor.   |     |
| QUADRO 7   | 286 |
| Comparação do quadro legal que define as atribuições e funções dos reitores em 1914 e 1930-33.         |     |
| QUADRO 8   | 294 |
| Regulamentação do Conselho Escolar nos "Regulamentos" de 1895 e 1918 e nos "Estatutos" de 1931 e 1947. |     |
| QUADRO 9   | 377 |
| Dimensões da mudança nas escolas (Hoyle, 1986).  |     |
| QUADRO 10  | 379 |
| Representações do cargo de reitor em 1914 e 1930-33.   |     |
| QUADRO 11  | 383 |
| Tipologia de estruturas organizacionais de escolas (Hoy e Miskel, 1982).                               |     |
| QUADRO 12  | 385 |
| Concepções organizativas predominantes no quadro legal sobre a administração dos liceus (1836-1947).   |     |
| FIGURA 3   | 387 |
| Configurações externas da organização do liceu.  |     |
| FIGURA 4   | 397 |
| Taxonomia da administração e gestão (Hodgkinson, 1983).  |     |
| FIGURA 5   | 425 |
| Modelos de organização escolar (Borrell Felip, 1989).  |     |
| FIGURA 6   | 450 |
| Os elementos da organização e os detentores de influência interna e externa (Mintzberg, 1990).         |     |



|  |     |
|--|-----|
| FIGURA 7   | 478 |
| Campo quadripolar das influências sobre a definição legal da administração dos liceus.   |     |
| FIGURA 8   | 482 |
| Campos de definição dominantes, em alguns normativos sobre a administração interna do liceu.   |     |
| QUADRO 13  | 518 |
| Origem dos alunos que frequentam os liceus públicos e percentagem da população "licealizável" (1927/28).                                       |     |
| QUADRO 14  | 522 |
| Evolução da frequência dos liceus (ensino oficial) (1924-25 a 1959-60).  |     |
| QUADRO 15  | 600 |
| Critérios para a constituição das turmas.  |     |
| QUADRO 16  | 618 |
| Modalidades de coordenação que aparecem mencionadas nos relatórios.  |     |
| QUADRO 17  | 649 |
| Distribuição dos reitores por grupos de idade.   |     |
| QUADRO 18  | 650 |
| Distribuição dos reitores e dos professores efectivos do 1º ao 9º grupo, por idades. (em percentagens, para cada ano)                          |     |
| QUADRO 19  | 651 |
| Distribuição dos reitores e conjunto de professores efectivos pelos diferentes grupos de disciplina.   |     |
| QUADRO 20  | 652 |
| Distribuição, pelos diferentes grupos, dos reitores e vice-reitores referenciados nos 546 relatórios (entre 1935 e 1960).                      |     |
| QUADRO 21  | 653 |
| Reitores que não pertenciam ao quadro do liceu.  |     |
| QUADRO 22  | 657 |
| Tarefas de gestão dos chefes de estabelecimento de ensino (Morgan, Hall e Mackay, 1983).   |     |
| QUADRO 23  | 659 |
| Lista das tarefas a desenvolver pelos chefes de estabelecimento de ensino (A. Jones, 1988).  |     |
| QUADRO 24  | 660 |
| Domínios funcionais do chefe de estabelecimento de ensino na legislação dos Estados membros da Comunidade Europeia (Barroso e Sjorslev, 1991). |     |
| QUADRO 25  | 666 |
| Principais indicadores financeiros dos liceus.   |     |
| QUADRO 26  | 687 |
| Bases para as salas de estudo do liceu Gil Vicente.  |     |
| QUADRO 27  | 696 |
| Média de faltas de castigo por aluno.  |     |